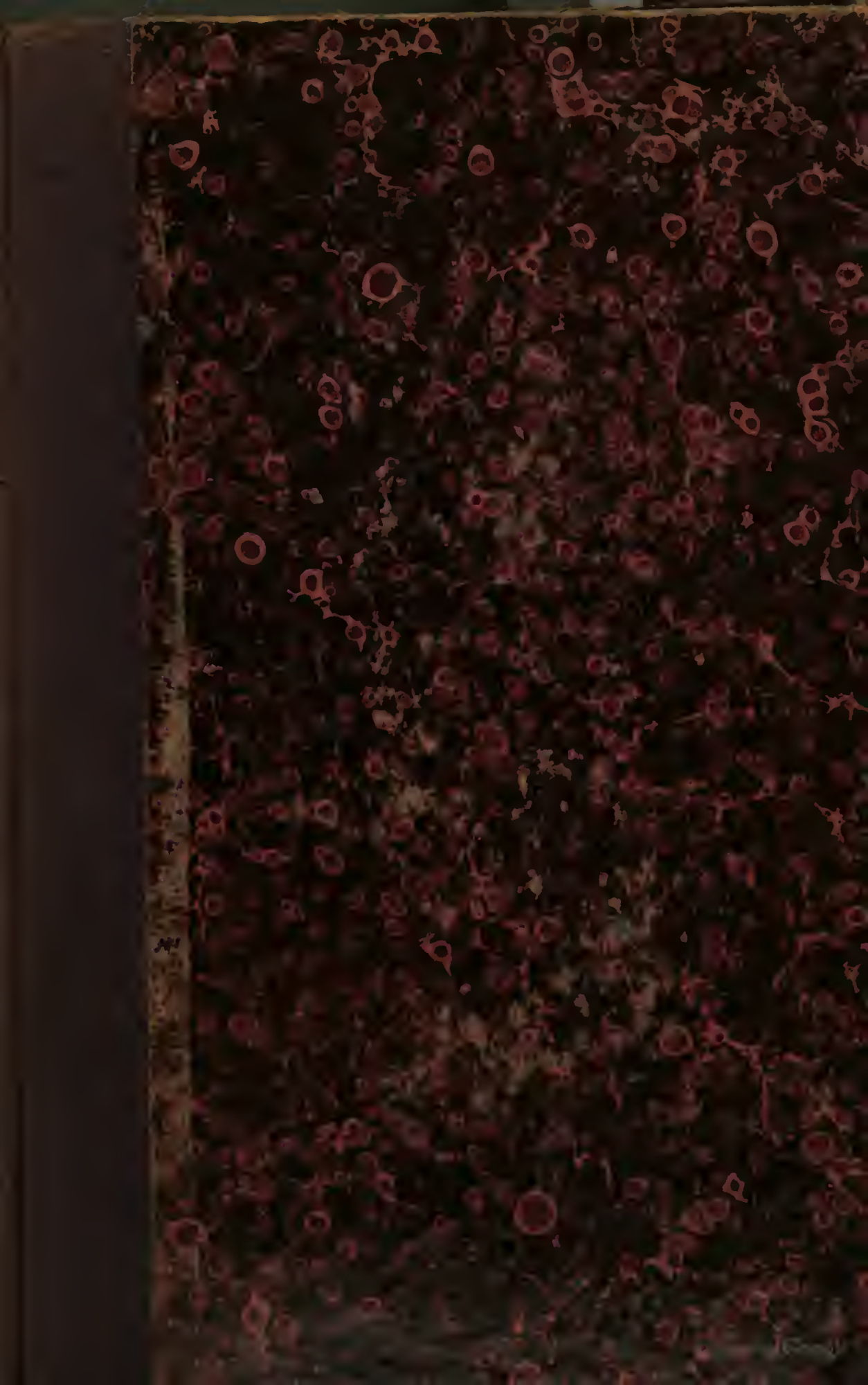
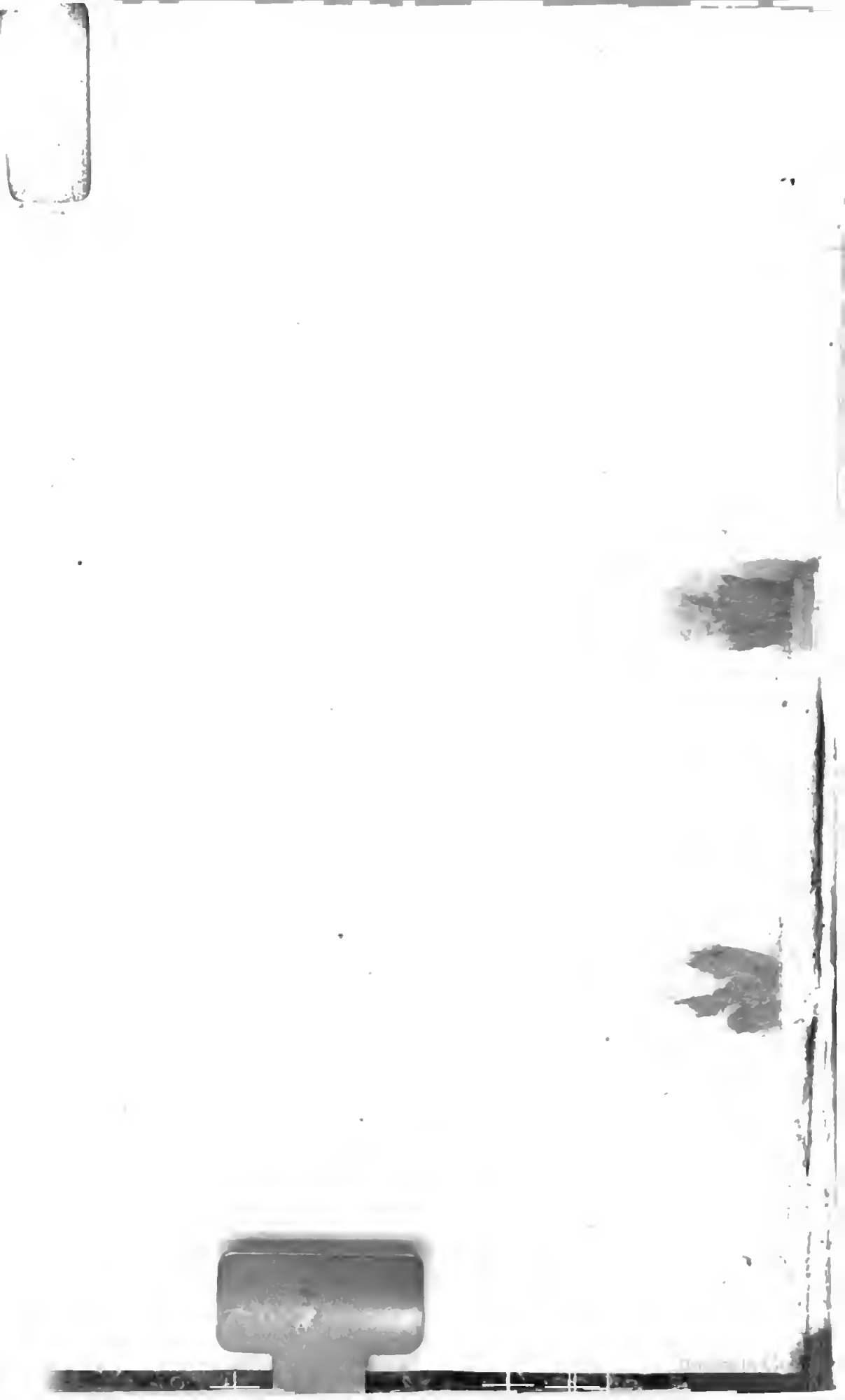




Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Zweiter Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Zweiter Band.

Director — Globus.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1860.

N 1102

Schnellpreſſendruck der J. G. Sprandel'ſchen Buchdruckerei in Stuttgart.

Director. Die Aufgabe eines Directors beſteht darin, eine Bildungsanſtalt nach innen zu leiten und nach außen zu vertreten. Dieſe Beſtimmung gilt für die Directoren der Bildungsanſtalten jeder Art und jedes Umfangs. Man könnte in dieſer Beziehung ſelbſt den Leiter der niedrigſten Volksſchule den Director derſelben nennen; doch ſind die Functionen eines ſolchen ſo beſchränkt, daß ſie im ganzen mit denen der bloßen Lehrthätigkeit zuſammenfallen, namentlich, wenn die Schule nur einen Lehrer hat. Die Pflichten und die Rechte eines Directors erweitern ſich mit dem Umfang und der größeren Allgemeinheit der Anſtalt, die der Director zu leiten hat und ſind daher am umfaſſendſten für die Directoren der Gymnaſien oder derjenigen Anſtalten, die die Beſtimmung haben, den Jünglingen, die dereinſt im Staatsleben die Leiter in den verſchiedenen Berufsarten werden ſollen, eine Bildungsweiſe zu verſchaffen, wie ſolche von den Weiſeſten und Edelſten der Zeit gefaßt und verſtanden wird. Wir ſprechen alſo hier zunächſt von den Obliegenheiten eines Gymnaſialdirectors, jedoch ſo, daß dieſe Erörterungen mit wenigen Abänderungen auch auf die Leiter anderer Bildungsanſtalten, die eine höhere Bildung vermitteln ſollen und daher auch eine größere Anzahl von Claſſen und ein Lehrercollegium haben, alſo auf die Directoren von Realſchulen, höheren Töchterſchulen u. ſ. w. übertragen werden können. Da nun eine höhere Lehranſtalt, die der Director zu leiten, zu beaufſichtigen und zu vertreten hat, ein Glied iſt von dem ganzen Bildungsorganismus eines Staats, ſodann Lehrer und Schüler enthält und endlich durch die Schüler ins Verhältnis tritt zu einer großen Zahl von Eltern, ja in weiterem Sinne ſelbſt zu dem ganzen Publicum des Ortes, dem die Anſtalt angehört, ſo laſſen ſich in der Amtsführung des Directors, der in jeder Beziehung das Haupt ſeiner Anſtalt ſein ſoll, folgende Verhältniſſe unterſcheiden: 1) zu den vorgeordneten Staatsbehörden; 2) zu dem Lehrercollegium; 3) zu den Schülern in der Eigenſchaft als Lehrer und Erzieher; und 4) zu den Eltern der Schüler und zu dem geſammten Publicum der Stadt, in welcher die Anſtalt ihr Leben hat.

1) Verhältnis des Directors zu den vorgeſetzten Behörden. Der Eintritt des Directors in ſein Amt wird natürlich durch eine beſondere Vocation der Staatsregierung vermittelt. Da es ohne Zweifel zu den höchſten Aufgaben des Staats gehört, die Summe der edelſten Bildung, zu der ſich die Menſchheit überhaupt und das betreffende Volk ins beſondere erhoben hat, auf das jüngere Geſchlecht fortzupflanzen und dadurch eine ſtetige Fortentwicklung des Volkes zu immer höherer Vollkommenheit möglich zu machen, ſo iſt es in der Ordnung und daher auch wohl überall gebräuchlich, daß der Director eines Gymnaſiums von der höchſten Staatsbehörde, in monarchiſchen Staaten alſo von dem Fürſten des Landes ernannt und berufen wird (vgl. den Art. Anſtellung S. 213). Eben ſo natürlich wie gebräuchlich iſt es ferner, daß die oberſte Cultusbehörde den Director aus den Lehrern des Landes auswählt und dem Fürſten in Vorſchlag bringt. Damit aber eine ſolche Wahl, von der das geiſtige Wohl und Weh vieler Menſchen abhängig iſt, möglichſt zweckmäßig erfolge, muß die Cultusbehörde die Lehrer, über die ſie zu disponiren hat, möglichſt genau kennen und zwar nicht bloß nach ihrer Gelehrſamkeit, Bildung und Lehrfähigkeit, ſondern beſonders auch nach ihrem Charakter und nach ihrer Fähigkeit, ein Ganzes gründlich zu überſehen und in lebendigem Gange zu erhalten. Es erſcheint im allgemeinen als ſachgemäß, daß zu Directoren von Gymnaſien Philologen, zu Directoren von Realſchulen Mathematiker und zu Directoren von höheren Töchterſchulen vielleicht Theologen gewählt werden;

doch ſind Ausnahmen von dieſer Regel nicht bloß geſtattet, ſondern in vielen Fällen ſehr heilſam, jedenfalls aber muß der Director von den Lehrgegenſtänden, welche außer ſeinem Hauptfache gelehrt werden, mindeſtens mehr wiſſen, als die Schüler bei ihrem Abgange wiſſen ſollen, und eben ſo weſentlich iſt es, daß der zu wählende Director eine tiefe und entwickelte Einſicht von dem Zwecke der Bildungsanſtalt hat, die er leiten ſoll, und daß er die Mittel, die zur Realiſirung dieſes Zweckes dienen, nicht bloß gründlich kennt, ſondern auch mit Verſtand, Energie und Conſequenz zur Anwendung zu bringen verſteht. Iſt aber einmal ein fähiger Mann für die Leitung einer Anſtalt gefunden, ſo erſcheint es als beſonders heilſam, ihm dann möglichſt freie Hand zu laſſen und die Anſtalt ſeiner Einſicht und Thätigkeit vertrauensvoll zu übergeben. Zwar verſteht es ſich von ſelbſt, daß die allgemeinen Normen, die für das höhere Bildungsweſen in einem Staate feſtgeſtellt ſind, für den Director unverbrüchliche Geſetze ſein müſſen. *) Wie er ſelbſt von den Schülern als die erſte ſittliche Pflicht den Gehorſam fordert, ſo muß er vor allem ſelbſt mit einem guten Beiſpiele vorangehen, indem er in allen ſeinen Amtsverrichtungen den allgemeinen Geſetzen gehorſam iſt. Aber die Art und Weiſe, wie dieſe in dem beſonderen Falle angewandt werden, iſt doch unendlich verſchieden und es iſt für die Anſtalten ſelbſt von großem Segen, daß der Director im Verein mit ſeinen Lehrern einen möglichſt freien Spielraum hat, um der Anſtalt ein individuelles Gepräge zu geben. Directoren, die die Geſchichte ſelbſt als Muſter ihrer Art hinſtellt, wie Valentin Trotzendorf und Johannes Sturm, ſtanden faſt ganz unabhängig da und machten ſo ihre Gymnaſien zu einem lebendigen Ausdruck ihres Geiſtes. Ihre Anſtalten waren daher auch lebendigen Organismen zu vergleichen, von denen ſie ſelbſt die beſeelenden Mittelpuncte waren; und wie ihre Schulen ein einfaches und ſelbſtändiges Geiſtesleben durchſtrömte, ſo ergriff daſſelbe auch ihre Zöglinge. Beide Männer ſind dadurch nicht bloß ein großer Segen für eine einzelne Schule, ſondern für ganz Deutſchland geworden, indem ſich von Trotzendorfs Schule in Goldberg ein neues Leben über das nordöſtliche Deutſchland, wie von Sturms Schule über das ſüdweſtliche verbreitete (vgl. die Art. Sturm, Trotzendorf). Obgleich es nun gegenwärtig vielleicht nicht thunlich ſein möchte, einem Director eine ſo unabhängige Stellung zu gewähren, wie ſie dieſe Männer hatten, ſo ſollten die vorgeſetzten Behörden doch wenigſtens nicht verlangen, daß ſo zu ſagen alles über einen Kamm geſchoren werde, und ſich nicht zu ſehr in das Einzelne miſchen; ſonſt bildet ſich gar leicht ein äußerlicher Mechanismus und Geſetzesformalismus, der den Geiſt mehr tödtet als erweckt. **)

Das wichtigſte Recht, welches dem Director unbedingt einzuräumen ſein möchte und, wie jetzt die Sachen in Deutſchland ſtehen, im allgemeinen auch eingeräumt wird ***), iſt die Vertheilung der Lehrgegenſtände unter die Lehrer. Die Blüthe einer

*) In Preußen wenigſtens beſteht die zweckmäßige Einrichtung, daß den Directoren ein Inbegriff ihrer Obliegenheiten in einer gedruckten Inſtruction übergeben wird. Dem Verf. ſind die Inſtructionen für die Directoren der Provinz Sachſen und Poſen bekannt, die in allen weſentlichen Puncten ſo ziemlich mit einander übereinſtimmen (vgl. den Art. Amtsinſtruction).

**) Die ausgedehnteſte Gewalt iſt den Directoren in England eingeräumt (Wieſe, deutſche Briefe S. 13), die Beſtimmung des Lectionsplanes, die Wahl und Entfernung der Lehrer ꝛc.; auch haben ſie keine Berichte zu ſchreiben, keine Liſten einzuſenden; deshalb kann dort die Perſönlichkeit des Directors den Charakter der ganzen Schule beſtimmen und ihr die erforderliche Einheit geben; das berühmteſte Beiſpiel davon war in neueſter Zeit Rugby unter Dr. Arnolds Direction (ſ. d. Art. Arnold); er ſelbſt hielt „dieſe Unabhängigkeit im Schulregiment für das unentbehrlichſte ſeiner Rechte.“ D. Red.

***) Nicht allgemein; in Preußen und Oeſterreich iſt es ſo; aber in Württemberg z. B. werden die Lehrer insgemein für eine beſtimmte Claſſe einer Anſtalt, gewöhnlich auch für beſtimmte Unterrichtsfächer angeſtellt; ein für das Obergymnaſium angeſtellter Lehrer kann nicht genöthigt werden, an mittlern oder untern Claſſen ſich verwenden zu laſſen, während es im öſterr. Organ.-entwurf heißt: Die Lehrer des Obergymnaſiums werden in der Regel zugleich im Untergymnaſium und umgekehrt beſchäftigt ſein (vgl. den Art. Claſſenlehrſyſtem S. 790). D. Red.

Schule hängt zum großen Theile davon ab, daß von den vorhandenen Lehrkräften jede an die Stelle gestellt wird, wo sie am meisten wirken und die andern am besten ergänzen kann. Auf die Anciennität der Lehrer, die für Ehrenstellung und Einkommen allerdings wesentlich maßgebend sein muß, darf bei der Vertheilung der Stunden nur ein untergeordneter Werth gelegt werden; vielmehr sind Kenntnisse, Geist, Kraft und Lehrmethode entscheidend, in welchen Lehrgegenständen und in welchen Classen jeder Lehrer unterrichten kann. Aber der Director, der die Wirksamkeit der Lehrer tagtäglich beobachtet und die Früchte derselben zu sehen Gelegenheit hat, muß am besten zu beurtheilen wissen, was in jedem Lehrer liegt und wozu er sich eignet.

Da der Director seine Anstalt am besten kennt und ihre Bedürfnisse zu beurtheilen weiß, auch für ihren Geist und ihre Wirksamkeit verantwortlich ist, so sollte man ihm auch bei der Wiederbesetzung erledigter Stellen einen entscheidenden Einfluß gestatten. Die Candidaten, die sich zu einer solchen Stelle melden, sollten sich billiger Weise zuerst bei dem Director der Anstalt melden, ihm ihre Zeugnisse einschicken und sich ihm präsentiren; und nach dem Gutachten des Directors sollte vorwiegend die Wahl erfolgen (etwas anders Hirzel in dem Art. Anstellung S. 211).

Selbst in der Bestimmung der Stundenzahl, die einem jeden von den vorgeschriebenen Lehrgegenständen gewidmet werden soll, müßte man dem Director mehr freie Hand lassen, als es gewöhnlich geschieht. Es macht sich in dieser Beziehung nach den Neigungen und Kräften des betreffenden Lehrercollegiums, nach der Bildung und den Bestrebungen des Ortes und der Umgebung, wo die Anstalt wirkt, und endlich auch nach der Totalanschauung, die der Director von der Bildung hat, wie von selbst eine bestimmte Praxis geltend, die für das Gedeihen der Anstalt am heilsamsten ist und es ist nicht gut, wenn die vorgesetzten Behörden ein allgemeines Schema festsetzen und in abstracter Weise geltend machen. *)

Eine Hauptbedingung für die gedeihliche Wirksamkeit der Directoren und das Leben der Bildungsanstalten liegt ferner darin, daß die den Schulen unmittelbar vorgesetzten Staatsbehörden wirklich sachkundige Leute enthalten, die aus der Sache heraus zu verordnen, zu entscheiden und Conflicte zu vermitteln befähigt sind. Ein Schulcollegium, in welchem außer dem nöthigen juristischen Beistande und etwa einem Geistlichen die erfahrensten und gebildetsten Schulleute die wesentlich bestimmenden Räthe sind, eignet sich am besten zu einer solchen Aufsichtsbehörde. Mit dieser hat sich der Director als Organ und Vertreter der Schule in eine lebendige Verbindung zu setzen. An sie hat er treue und vollständige Berichte über den Zustand der Anstalt, Gesuche und Beschwerden zu richten. Dagegen sind alle Mittelinstanzen zwischen dem Director und der vorgesetzten staatlichen Unterrichtsbehörde wenigstens für die höheren Schulen nicht bloß überflüssig, sondern geradezu schädlich, indem sie, wenn sie wirklich eine Bedeutung haben wollen, die Kraft des Directors und die freie Entwickelung der Anstalten nur lähmen. Am schädlichsten haben sich in dieser Beziehung die sogenannten Ephorate erwiesen, die darin bestanden, daß eine geistliche Behörde, bestehend entweder aus einem geistlichen Collegium oder auch gewöhnlich nur aus einem einzelnen Superintendenten, eine Mittelinstanz zwischen dem Director und der Unterrichtsbehörde des Staats bildete. Es kann unter anderem auf Ellendts Geschichte des Gymnasiums zu Eisleben 1846 verwiesen werden z. B. S. 269, um zu erkennen, daß diese Ephorate der Selbständigkeit der Anstalten und der Ehre der Lehrercollegien überaus nachtheilig waren und namentlich in die Schulzucht störend eingriffen. Ein ähnliches Urtheil muß über die städtischen Patronate und Curatorien gefällt werden, wenn sie über Gymnasien die Aufsicht führen und eine Zwischenbehörde zwischen dem Director und dem Schulcollegium ausmachen

*) Nach dem österr. Organisationsentwurf §. 56 ꝛc. ist es den Directoren und Lehrercollegien ausdrücklich gestattet, Abweichungen vom allgemeinen Schulplan nach Zahl der Stunden, Vertheilung der Fächer ꝛc. zu beantragen (vgl. Roth das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 177 ff. und kleine Schriften II, 175: in necessariis unitas). D. Red.

ſollen. Bürgerſchulen ſind ſtädtiſche Anſtalten und werden daher auch füglich von ſtädtiſchen Behörden beaufſichtigt werden müßen, doch müßen auch dieſe ſachkundige Schulleute enthalten und den Directoren Sitz und Stimme bei Berathungen der Schuldeputation gewähren; aber die Gymnaſien ſind allgemeine Anſtalten und es folgt daraus, daß über dieſe nur der Staat, vertreten durch ein Collegium von ſachkundigen Männern, die Aufſicht führen kann. Wo ſtädtiſche Patronate, Curatorien u. ſ. ſ. als Aufſichtsbehörden von Gymnaſien und andern höhern Schulen der Art rechtlich noch beſtehen, da würde mindeſtens darauf zu halten ſein, daß der Director Mitglied von dieſer Aufſichtsbehörde iſt.

2) Verhältnis des Directors zu den Lehrern. Wenn man bedenkt, daß von der energiſchen und auf ein Ziel gerichteten Wirkſamkeit der Lehrer die Blüthe einer Anſtalt größtentheils abhängig iſt, ſo wird man es für eine der erſten Pflichten des Directors halten müßen, durch jedes mögliche Mittel einen thätigen und einſtimmigen Geiſt unter ſeinem Collegium zu fördern. Vor allen Dingen muß er ſich das Vertrauen ſeiner Collegen erwerben, wenn er irgend günſtig auf ſie einwirken will. Der Director muß daher vor allem als Menſch das Vertrauen ſeiner Collegen verdienen. Gewinnen die Lehrer durch ſein ganzes Verhalten die feſte Ueberzeugung, daß er es durch und durch redlich meint, daß er frei iſt von Eitelkeit und Eigennutz; können ſie ſich alle darauf verlaſſen, daß er ſtets das Wohl der Anſtalt im Auge hat und daß er zu ſeinen Mitarbeitern ein herzliches Wohlwollen hat und ihr Beſtes nach Kräften fördert; hat er überhaupt die allgemeinen Eigenſchaften, die man von einem edlen und wohlwollenden Menſchen verlangt, ſo iſt damit ſchon ſehr viel gewonnen und das collegialiſche Verhältnis ruht auf einem Grunde, auf welchem jedes ſolide menſchliche Verhältnis ruhen muß. Verbindet der Director mit dieſen allgemeinen moraliſchen Eigenſchaften dann noch die Fähigkeit, an ſeinen Collegen die poſitiven Seiten herauszufinden, das Gute, was er nur irgend finden kann, bereitwillig anzuerkennen, auch in dem Falle, wo ihn einzelne ſeiner Collegen an Kenntniſſen oder ſonſtiger Tüchtigkeit übertreffen, die Vorzüge derſelben neidlos zu ſchätzen und zum Beſten der Anſtalt zu benutzen, und weiß er jeden an den Ort zu ſtellen, wohin er gehört, ſo iſt er ſchon befähigt ſich an der Spitze der Anſtalt und des Lehrercollegiums zu halten. Die unglücklichſte Idee, durch die ein Director ſich geltend zu machen verſuchen möchte, würde jedenfalls darin beſtehen, wenn er den Hauptnachdruck auf das Uebergewicht legen wollte, das ihm von Amtswegen zukommt, und ſich auf das äußere Befehlen ſtützte. Ein Director, der nicht ſchon von ſelbſt in ſeiner Perſönlichkeit das geiſtige und ſittliche Uebergewicht über ſeine Collegen hat, der wird es durch das Hervorkehren ſeiner äußerlichen Auctorität am allerwenigſten erlangen, vielmehr ſich in den Augen der Lehrer nur lächerlich machen und den Kern ſeiner Stellung aushöhlen. Das militäriſche und büreaukratiſche Verhältnis findet auf die Schule am allerwenigſten eine Anwendung. Iſt der Director der gelehrteſte im Lehrercollegium, durchſchaut er den Zweck der wiſſenſchaftlichen Bildung und die Mittel und Wege, durch die ſie erlangt wird, am klarſten; iſt er praktiſch der treueſte und geſchickteſte Lehrer und ein leuchtendes Vorbild für alle anderen, ſo braucht er nur ſeine Natur frei walten zu laſſen und wird, ohne ſeine äußerliche Auctorität irgendwie hervorzukehren, von ſelbſt einen beſtimmenden Einfluß auf ſeine Collegen ſich erwerben und die Anſtalt nicht bloß äußerlich, ſondern von innen heraus lebendig dirigiren. *) Findet er aber, daß ihm der eine oder der andere ſeiner Collegen an Kenntniſſen in dieſem oder jenem Gegenſtande oder an didaktiſcher Gewandtheit oder in der praktiſchen Weisheit, die Schulangelegenheiten zu behandeln, überlegen

*) Wir erinnern hier an das Wort, das Nägelsbach in der Dedication ſeiner Stiliſtik an Roth richtet: „Sie haben mir gezeigt, was ein Lehrer ſein muß, der kein Miethling iſt, und was ein Rector ſein kann, der ſein Amt als einen Gottesdienſt betrachtet und mit der Macht ſeines ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Einfluſſes die Lehrer ſeiner Anſtalt heranzubilden verſteht, indem er ihnen vor allen Dingen das Gewiſſen ſchärft." D. Red.

iſt, ſo blähe er ſich nicht auf und ſtelle ſich nicht ſo, als wenn er für ſeine Perſon alles beſſer wiſſe und ſchäme ſich nicht, ſich von dem Kundigeren beſtimmen zu laſſen, da es nicht darauf ankommt, wer entſcheidet, ſondern nur darauf, daß ſtets das Rechte und Zweckmäßige geſchehe. Es iſt allerdings auch die Pflicht des Directors, jeder Willkür und Unvernunft einzelner Lehrer mit Feſtigkeit entgegenzutreten, kleinlichen Aeußerungen der Gewinnſucht, Eitelkeit und Anmaßung mit Nachdruck zu begegnen, Vernachläſſigungen offen zu rügen, Zwiſtigkeiten unter ihnen nach Möglichkeit zu ſchlichten. Aber in dieſem abwehrenden Verhalten liegt weder die Hauptaufgabe noch die Hauptkraft des Directors dem Collegium gegenüber.*) Vielmehr iſt es ſeine Hauptaufgabe, den Geiſt des Collegiums im ganzen zu beleben. Seine Anordnungen werden um ſo mehr Kraft gewinnen und in das Ganze beſtimmend eingreifen, je mehr ſie als das Reſultat einer vernünftigen Geſammtüberzeugung des ganzen Lehrercollegiums erſcheinen.

Dieſes führt auf ein anderes ſehr wichtiges Verhältnis des Directors zum Lehrercollegium, nämlich auf ſeine Stellung zu den Lehrerconferenzen (Lehrerconventen ſ. d. Art.). Wir verſtehen unter den Lehrerconferenzen die regelmäßig wiederkehrenden Verſammlungen ſämmtlicher Lehrer einer Anſtalt, in denen der Director den Vorſitz und die Leitung der Verhandlungen hat. Wie das Lehrercollegium mit dem Director an der Spitze den Geiſt der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Bildung der Anſtalt repräſentirt, der zu einem lebendigen Eigenthum der Schüler gemacht werden ſoll, ſo dienen die Lehrerconferenzen dazu, theils im allgemeinen theils in einzelnen beſonders wichtigen Fällen die pädagogiſche Weisheit und Einſicht zu ermitteln und zur Geltung zu bringen. Alle allgemeineren und wichtigeren Verhandlungen, die in das ganze Leben der Schule eingreifen, hat der Director der Verhandlung und Entſcheidung der Conferenz zu übergeben, ſelbſt auch in dem Falle, wo er nach ſeiner amtlichen Inſtruction nicht dazu verpflichtet wäre. Denn erſtlich iſt es für den Director ſelbſt gut, daß er möglichſt vieles vor die Conferenz bringt, da er ſeine eigne Auffaſſung von der Sache abklärt und erweitert, wenn er die Ueberzeugungen und Erfahrungen kundiger Fachgenoſſen hört und vergleicht; zweitens aber iſt ein ſolches Verfahren für die Lehrer ſelbſt und demnächſt für die ganze Schule ſehr heilſam, weil ſich durch die Conferenzverhandlungen eine allgemeine Meinung im Collegio entwickelt, die dann mit ganz anderer Kraft auf das Leben der Schule einwirkt, als wenn die Entſcheidung bloß von dem Director oder der vorgeſetzten Behörde getroffen wird.**) Auch iſt jeder Menſch und namentlich der Lehrer ſo geſinnt, daß er für manche Maßregeln ſchon dadurch gewonnen wird, wenn ihm das Vertrauen erwieſen und auch an ſeine Meinung appellirt wird. Es kommt bei der Erziehung vor allem darauf an, daß der Erzieher alles, was er thut, mit Neigung, mit Willigkeit und Ueberzeugung thut und das bloße Commandiren iſt nirgends weniger an ſeiner Stelle, als in der Schule.

Es kann bei dieſer Gelegenheit auf die Wirkſamkeit des Directors Friedrich Jacob hingewieſen werden, der in dieſer freien Weiſe auf ſeine Amtsgenoſſen einwirkte und ſich dadurch das beſte Verhältnis begründete.***) Das Hauptmittel, wodurch er außer den

*) Gegen unfähige oder unwürdige Mitglieder des Lehrſtandes das richtige Verhalten zu beobachten, zwiſchen weichlicher Humanität und rückſichtsloſer Härte die richtige Mitte zu halten, gehört zu den ſchwierigſten Aufgaben des Vorſteheramtes. Sittliche Lauterkeit iſt allerdings für keinerlei Stellung im öffentlichen Dienſte gleichgültig, doch möchte die Wirkſamkeit eines Beamten nirgends ſo unmittelbar von ihr bedingt ſein, wie bei Kirchen- und Schulämtern; ſollte man nicht in Rückſicht darauf den Grundſatz empfehlen, Stellen, deren Beſetzung am wenigſten durch gewiſſe perſönliche Eigenſchaften bedingt iſt, vorzugsweiſe mit ſolchen Gliedern der genannten Stände zu beſetzen, deren Entfernung wünſchenswerth geworden iſt? D. Red.

**) Der preußiſche Miniſter Zedlitz ſagte: der Lehrer, der das „O ja“ oder „Wie Sie befehlen“ zum Refrain hat, iſt bei weitem nicht der beſte (Progr. Liegnitz 1840 S. 42). Die Red.

***) Vergl. Friedrich Jacob in ſeinem Leben und Wirken dargeſtellt von Claſſen. Jena 1855.

Eigenschaften, die die Natur und Lebenserfahrung ihm gegeben hatten, unter seinen Mitlehrern die Gesinnung einmüthigen Zusammenwirkens erhielt, war das Vertrauen, welches er ihnen schenkte. (S. 44.) Was die Conferenzen betrifft, so war es sein Grundsatz, in denselben alle Angelegenheiten und Fragen, die die Vorgänge und Erfahrungen der Schule betrafen, mit der größten Offenheit zur Sprache zu bringen. (S. 45.)

Als Gegenstände, die der Director an die Entscheidung der Lehrer zu bringen hat, werden mindestens folgende zu betrachten sein: Entwerfung des allgemeinen Lehrplans und der darauf gebauten jährlichen Lectionspläne; die Besprechung der einzuführenden Lehrbücher und Ausgaben, Bestimmung der Censuren, namentlich der allgemeinen Censuren über Fleiß, Aufmerksamkeit und sittliche Aufführung der Schüler; die Versetzungen aus einer Classe in die nächst höhere und die Bestimmung der Rangordnung der Schüler in derselben Classe; Anordnung der Prüfungen (sowohl der öffentlichen als derer intra parietes scholae) und der Rede- und Gesangfeierlichkeiten; Bewilligung von Unterstützungen und Prämien; Bestrafung gröberer Disciplinarfälle; regelmäßige Mittheilungen der Classenordinarien über den wissenschaftlichen und sittlichen Zustand der einzelnen Classen; Mittheilung und Besprechung der eingegangenen Verordnungen des Schulcollegiums; Beschlußnahme über die Bücher, welche für die Lehrer- oder für die Schülerbibliothek angeschafft werden sollen u. s. w. Aber die Conferenzen bekommen erst dann einen recht lebendigen Geist, wenn in denselben auch Vorträge allgemeineren Inhalts gehalten werden, die sich entweder auf die wissenschaftliche Pädagogik beziehen oder auch einen ganz allgemeinen wissenschaftlichen Charakter an sich tragen. Es sollte, wo möglich, in jeder einzelnen Conferenz ein solcher Vortrag gehalten werden, dessen Inhalt aus dem unerschöpflichen Gebiete der Gymnasialpädagogik oder aus der Grundwissenschaft der Pädagogik, der Psychologie, entlehnt wäre. Auch Vorträge von allgemein wissenschaftlichem Charakter können gehalten werden, so wie der Director auch sonst nach Kräften dahin zu wirken hat, daß seine Collegen wissenschaftliche Studien betreiben, damit sie nicht in der Praxis erstarren, sondern sich durch die Versenkung in ein ideales Leben immer wieder erfrischen. Besonders erscheint es heilsam, unter den Mitgliedern eines Collegiums gründliche philosophische Studien zu fördern, weil in der Philosophie alle einzelnen Wissenschaften in Eins zusammengehen und nur ein Philosoph auch die Einheit des Gymnasiallebens in allem Unterschiede der Lehrgegenstände und Richtungen erkennen kann. Thut der Director nur in dieser allgemeinen Weise seine Schuldigkeit, so wird er die specielle Aufsicht, die er über die Lehrthätigkeit seiner Collegen auszuüben hat, in sehr enge Grenzen einschließen können. Doch scheint es erforderlich, daß er von Zeit zu Zeit dem Unterricht der Lehrer beiwohnt, auch sich etwa alle Vierteljahr schriftliche Arbeiten von den Schülern einliefern läßt. Es scheint dieses erforderlich, damit er nicht bloß eine richtige Anschauung von der Wirksamkeit der Lehrer erhalte, sondern besonders auch damit er die Schüler und den Standpunct der Classen genau kennen lerne. Was die Classenbesuche betrifft, so scheint es sich von selbst zu verstehen, daß er nicht etwa, wie ein Dieb in der Nacht, in die Classen einbricht, als wolle er die Lehrer überraschen; vielmehr ist es am besten, daß er die Zeit, wo er die Classen revidiren will, in der Conferenz genau ankündigt. Die Praxis wird übrigens in dieser Hinsicht sehr verschieden sein können, ohne daß man gerade das eine objectiv für besser zu halten hat, als das andere. Die besondere Individualität der Directoren wird in dieser, wie in mancher anderen Beziehung maßgebend sein. Während der oben erwähnte Director Jacob die Stunden seiner Collegen gar nicht besuchte, wanderte der Director Spilleke (cf. A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von L. Wiese. Berlin 1842 z. B. S. 95.) aus einer Classe in die andere und blieb während der Schulstunden, wenn er nicht selbst unterrichtete, nie zu Hause; — und beide Männer galten zu ihrer Zeit als Muster ihres Standes und wußten ihre Schulen zu hoher Blüthe zu bringen (vgl. d. Art. Inspection).

3. Verhältnis des Directors zu den Schülern. Daß der Director außer sei-

nen ſonſtigen Functionen auch das Lehrgeſchäft mit den Lehrern gemeinſam zu betreiben hat, das kann nicht bezweifelt werden. Die Geſchichte ſelbſt beweist es, daß die ausgezeichneten Directoren immer auch ausgezeichnete Lehrer waren und vornehmlich auch durch ihre Lehrthätigkeit den Geiſt ihrer Anſtalten beſtimmten. Johannes Sturm war nicht bloß ein ausgezeichneter Lehrer, ſondern auch der Begründer einer neuen Lehrmethode, der ſogenannten Nomenclaturmethode. Trotzendorf wurde der geiſtige Organiſator ſeiner Schule in Goldberg dadurch, daß er ſeinen Geiſt durch eine treffliche Lehrthätigkeit in die Seelen der Schüler überzupflanzen wußte. Er hatte das Talent, ſeinem Vortrage Leben, Anſchaulichkeit und Deutlichkeit zu geben und bediente ſich zu dieſem Behuf beſonders der Kunſt des Sokratiſirens oder wie er es ausdrückte des Katechiſirens und Examinirens mit einer ſolchen Geſchicklichkeit, daß er das Intereſſe der Schüler im höchſten Maße zu feſſeln wußte. Auch Jacob, Spilleke, Ilgen, dem die Schulpforte zu Anfang dieſes Jahrhunderts ihren Ruf verdankt, galten als treffliche Lehrer. In der That iſt es auch nicht denkbar, daß der Director die Seele der ganzen Anſtalt ſei, ohne daß er ſelbſt als Lehrer lebendig wirkt. Das A und O der Bildungsanſtalten iſt und bleibt der Unterricht, von dem Unterricht gehen Kenntniſſe, Bildung, ja ſelbſt die wahre Geſittung der Schüler aus; und dieſen Nerv der Bildungsthätigkeit ſollte der Director nicht berühren? Vielmehr iſt der Unterricht die freiſte Thätigkeit, durch welche er ſeinen Geiſt auf die Schüler übertragen und ſich in ihnen als eine beſtimmende Kraft geltend machen kann (anders in Belgien ſ. d. Art. S. 509).

So viele Stunden, als die anderen Lehrer, wird der Director natürlich nicht halten können, weil er noch durch viele andere Geſchäfte in Anſpruch genommen wird. Iſt die Zahl der Claſſen der Schule und daher auch das Lehrercollegium groß, ſo möchten 12 wöchentliche Stunden für ihn das maximum ſein. Was für Stunden er übernimmt, das wird ſich einestheils wohl nach ſeinen wiſſenſchaftlichen Studien und Vorkenntniſſen richten; anderntheils aber dürfte er es ſich nicht nehmen laſſen, in ſolchen Gegenſtänden zu unterrichten, die in das Gemüth und den Geiſt der Schüler am tiefſten eingreifen, namentlich den Unterricht in der Religion und in der deutſchen Sprache und Literatur, auch die Interpretation claſſiſch vollendeter Werke des Alterthums. Am natürlichſten iſt es, daß er in der oberſten Claſſe unterrichtet, um den zur Univerſität abgehenden Schülern die letzte wiſſenſchaftliche Weihe ertheilen zu helfen. Aber es iſt ſehr zweckmäßig, daß der Director auch in den übrigen Claſſen ſtets einige Stunden ertheilt und in dieſer Beziehung möglichſt oft wechſelt. Es iſt dies beſonders auch um deswillen wünſchenswerth, damit er die Claſſen und die einzelnen Schüler hierdurch genauer kennen lerne, als es durch bloße Inſpectionen, durch Reviſion der Claſſenbücher, Durchſicht der Extemporalien, der Cenſuren und durch die Urtheile der Lehrer in Conferenzen und ſonſt möglich iſt. Denn je genauer der Director die einzelnen Schüler kennt, deſto eingreifender wird ſeine Wirkſamkeit auf die ganze Anſtalt und namentlich auch auf die Disciplin. — In der ſittlichen Haltung der Schüler liegt der wahre Werth der Schule. Kenntniſſe, Fertigkeiten und Verſtandesbildung ſind ein ſehr mißliches Gut für den Menſchen, wenn ſich nicht eine ſittliche Geſinnung damit verbindet. Aller Unterricht und alle Beſchäftigungen der Schüler haben keinen anderen Zweck, als in ihnen eine klare und kräftigfreie ſittliche Geſinnung zu erzeugen. Daher hat es der Director als ſeine Hauptaufgabe zu betrachten, einen Geiſt ſittlicher Reinheit und Ordnung unter den Schülern zur Herrſchaft zu bringen und ſich daher an die Spitze aller Unternehmungen zu ſtellen, die dazu dienen können, einen ſolchen Geiſt hervorzubringen und zu nähren. Es kann aber der ſittliche Geiſt entweder mehr auf eine poſitive Weiſe, nämlich durch Unterricht und geiſtige Gemeinſchaft, oder auch mehr negativ durch Abwehrung ſchädlicher Einflüſſe und durch Beſtrafung der vorkommenden Vergehungen erhalten werden. Das Hauptmittel der poſitiven Disciplin iſt der Unterricht ſelbſt. Iſt der Unterricht wie er ſein ſoll, ſo feſſelt er das Intereſſe der Schüler und regt ſie zum Fleiße an. Aber Aufmerkſamkeit in den Stunden und ein aus dem lebendigen

Intereſſe für die Sache entſpringender häuslicher Fleiß hält die Schüler nicht bloß von allem Unſittlichen ab, ſondern iſt auch in ſich ſelbſt etwas vollkommen ſittliches und die Quelle von vielen Tugenden; denn wenn die menſchliche Seele einer ſo idealen und vortrefflichen Thätigkeit, wie die Beſchäftigung mit den Sprachen und Wiſſenſchaften iſt, mit reinem Intereſſe ſich hingiebt, ſo macht ſie ſich zum Träger eines Allgemeinen und entäußert ſich ihrer ſubjectiven Eigenheit; und darin liegt das Princip aller Sittlichkeit. Daher beſteht auch das Hauptmittel des Directors, den ſittlichen Geiſt der von ihm geleiteten Schule zu befördern und zu beleben, darin, daß er nicht bloß ſelbſt ein anregender Lehrer iſt, ſondern auch ſeine Collegen ſo zu beſtimmen weiß, daß ſie die Schüler nicht bloß mit wiſſenſchaftlichen Arbeiten in Beſchlag nehmen, ſondern auch die Gemüther derſelben mit Intereſſe für die Wiſſenſchaften erfüllen. Alles, was der Director thut, um den Unterricht zweckmäßiger zu geſtalten, das dient auch dazu, den ſittlichen Geiſt zu beleben; während umgekehrt an einer Schule, an der der Unterricht im großen und ganzen nichts taugt, nothwendig auch die Disciplin verfällt. Auch die ſittliche Haltung der einzelnen Claſſen ſteht in directem Verhältnis zu der anregenden Kraft des Unterrichts der betreffenden Lehrer. Von allen Unterrichtsgegenſtänden wirken aber diejenigen am meiſten auf die Sittlichkeit, die am tiefſten in das Gemüth eingreifen, und daher hat der Director vor allem darauf zu ſehen, daß der Religionsunterricht gut ertheilt wird und hat ihn, wenn es irgend möglich iſt, in einzelnen Claſſen ſelbſt zu übernehmen.

Zu den poſitiven Mitteln, durch welche der Director auf den ſittlichen Geiſt der Schule einwirken kann, gehören ferner auch alle Veranſtaltungen, in welchen die Schule als ein lebendiges Ganzes auftritt und daher der einzelne Schüler als Glied einer lebendigen Gemeinſchaft erſcheint. Denn durch alle ſolche Veranſtaltungen wird der Schüler, der mit Intereſſe daran Theil nimmt, aus ſeiner Iſolirtheit herausgehoben und in ein edles Geſammtleben verſetzt, worin der Grund und das Ziel aller geſunden Sittlichkeit zu finden iſt. Ich rechne zu ſolchen Veranſtaltungen ſchon die gemeinſchaftlichen gymnaſtiſchen Uebungen und gemeinſchaftliche Spaziergänge und Turnfahrten; ſodann Rede- und Geſangfeierlichkeiten und Schulfeſte aller Art, auch öffentliche Prüfungen; endlich auch und ganz beſonders die gemeinſchaftlichen Andachten, mit denen der Unterricht eröffnet wird, eben ſo auch, wo es Sitte iſt, die gemeinſchaftlichen Kirchenbeſuche und die gemeinſchaftliche Abendmahlsfeier. Weiß der Director dieſe Feierlichkeiten ſo einzurichten, daß die Schüler mit ganzem Herzen dabei ſind, ſo dienen ſie weſentlich dazu, den allgemeinen Geiſt der Schule zu beleben; während ſie dagegen mehr ſchaden, als nützen, wenn ſie als bloß mechaniſche Formen feſtgehalten oder auch erſt eingeführt werden. Es kommt dabei auch ſehr auf den Geiſt der Stadt an, in welcher die Anſtalt ſich befindet. Es giebt Städte, in welchen z. B. der Beſuch des öffentlichen Gottesdienſtes noch ziemlich allgemeine Sitte iſt; in dieſen wird ſich auch der gemeinſchaftliche Beſuch der Kirche von Seiten der Schüler und unter Aufſicht der Lehrer als heilſam erweiſen und der Director wird in dieſem Falle dieſe Sitte den Schülern zur Pflicht zu machen haben; dagegen würde es etwas bedenkliches haben, die Schüler in ſolchen Städten zum Beſuche des öffentlichen Gottesdienſtes zu zwingen, wo die Eltern dem Mehrtheil nach ſelbſt die Kirche nicht beſuchen und den Kirchenzwang haſſen.*)

Doch die erwähnten poſitiven Mittel zur Belebung der Sittlichkeit der Schüler würden in ſehr vielen Fällen allein nicht zureichen, um in einer Anſtalt ſo zu ſagen eine ſittliche Atmoſphäre zu erhalten. Das ſinnliche und beſtimmbare Gemüth der Jugend unterliegt zu leicht böſen Einflüſſen, die von außen an dieſelbe herankommen

*) Andererſeits darf in ſolchen Fällen der Religionsunterricht es nicht verſäumen, den Segen der kirchlichen Gemeinſchaft und die Pflicht der lebendigen Theilnahme daran den Schülern nahe zu legen, und wenn die Lehrer den Religionsunterricht hierin nicht namentlich durch ihr Beiſpiel unterſtützen, ſo laden ſie große Schuld auf ſich. D. Red.

und bedarf daher der äußeren Aufsicht, der Zucht und Gewöhnung. Auch dieser mehr abwehrende Theil der Schuldisciplin muß sich in der Hand des Directors concentriren. Er hat dafür zu sorgen, daß die Schüler auch in ihrem häuslichen Leben möglichst in solche Verbindungen kommen, in denen sie nur gute Beispiele vor Augen haben. Die auswärtigen Schüler z. B. dürfen keine Pension beziehen, zu der der Director nicht seine Genehmigung ertheilt hat. Der Director hat auch sonst ein wachsames Auge über das häusliche Treiben der Schüler zu halten und verkehrten Richtungen, denen sich Einzelne hingeben, wie dem Besuch der öffentlichen Wirthshäuser u. s. w. in Verbindung mit seinen Collegen ernstlich entgegenzutreten, namentlich hat er solche in ihrem häuslichen Treiben zu verfolgen, die ihre Schuldigkeit in der Schule nicht thun. Dagegen erscheint eine gewisse Liberalität in Bezug auf die Beobachtung des häuslichen Lebens aufmerksamer und fleißiger Schüler nothwendig, um edle und selbständige Charaktere sich ausbilden zu lassen, während eine ununterbrochene ängstliche Beaufsichtigung des häuslichen Treibens der Schüler die selbständige Entwickelung derselben hindert und sie gewöhnlich zu geheimem Widerstand und Betrug reizt.

In Fällen, wo der Schüler in der Schule oder außerhalb derselben die sittliche Ordnung oder die Schulordnung, deren Grundmomente der Director am besten in den Schulgesetzen aufstellt und zur Einhändigung an die Schüler drucken läßt, wissentlich übertritt, müßen natürlich Strafen eintreten. Hier ist es wieder der Director, der die Strafordnung in ihren Grundzügen festzustellen und mit Festigkeit und Consequenz durchzuführen hat, eine Ordnung, die zwar kein Unrecht ungerügt durchläßt, aber auch stets mit Liebe und Billigkeit waltet und vor allem den Grundsatz befolgt, daß der einzige Zweck der Schulstrafen sittliche Besserung ist.

4) In Verhältnis zu den Eltern der Schüler nnd zu dem betreffenden Publicum überhaupt hat der Director die Anstalt zu vertreten und ihr Achtung und Geltung zu verschaffen. Neu aufzunehmende Schüler sind von den Eltern bei ihm anzumelden und abgehende bei ihm abzumelden; er hat die ersteren mit Beihülfe seiner Collegen zu prüfen, in das Album einzutragen und mit ihren Obliegenheiten bekannt zu machen; eben so den abgehenden die Abgangszeugnisse auszufertigen. Um die so nothwendige und heilsame Uebereinstimmung der häuslichen Erziehung mit der Schulerziehung möglichst zu fördern (cfr. Instruction für die Rectoren der Gymnasien der Provinz Sachsen), ist der Director nebst dem betreffenden Classenordinarius verpflichtet, mit den Eltern der Schule oder mit den Personen, deren Aufsicht sie sonst übergeben sind, so oft es der Fleiß und die Aufführung der Schüler rathsam macht, Rücksprache zu halten und denselben unter besonderen Umständen auch schriftliche Mittheilungen zu machen; das Letztere besonders in dem Falle, wenn ein Schüler wegen Mangel an Fleiß oder Fähigkeit sich zu wissenschaftlichen Studien nicht eignet oder wenn seine sittliche Aufführung zu erheblichen Klagen Veranlassung gegeben hat und ernstliche Einschreitungen nöthig macht. Beschwerden, welche über das Verfahren eines Lehrers mit seinem Schüler von dessen Angehörigen bei dem Director vorgetragen werden, hat er mit Aufmerksamkeit und Ruhe zu hören und ihnen, wenn sie nach der von ihm anzustellenden umsichtigen Prüfung begründet sind, auf eine zweckmäßige, den Lehrer schonende und für den Beschwerdeführenden beruhigende Weise abzuhelfen; gegen ungerechte Urtheile und Klagen aber hat er seine Collegen nachdrücklich in Schutz zu nehmen und ihre Ehre, wie seine eigene, zu wahren. — Besonders aber ist es die Pflicht des Directors, der von ihm geleiteten Anstalt im allgemeinen bei dem Publicum Achtung zu verschaffen. Von dieser Achtung, in der die Anstalt steht, ist die gesegnete Wirksamkeit derselben wesentlich mit bedingt; denn bei der Bestimmbarkeit der Schüler durch äußere Eindrücke hängt ihr Zutrauen zu Schule und Lehrern und demnächst ihr Fleiß und ihre Hingebung sehr wesentlich mit von der Meinung ab, die sie von den Eltern und ihren Angehörigen über die Anstalt äußern hören. An einer Achtung, die nicht auf Wahrheit beruht, ist nnn allerdings nichts gelegen; auch kehrt sich eine solche, wenn

der Irrthum erkannt wird, in eine um ſo entſchiedenere Misachtung um. Daher iſt auch, um die Achtung des Publicums zu erlangen, vor allem dafür zu ſorgen, daß die Anſtalt etwas tüchtiges leiſtet und dem Staate und der bürgerlichen Geſellſchaft ſittlich und wiſſenſchaftlich gründlich durchgebildete Menſchen liefert. Nichts deſto weniger iſt aber doch auch dafür zu ſorgen, daß das Publicum mit den Leiſtungen der Anſtalt bekannt wird, und der Director hat daher ſolche Veranſtaltungen zu treffen, die geeignet ſind, dem Publicum einen klaren Blick in das Innere der Anſtalt zu gewähren. Dazu dienen denn nun vor allem öffentliche Prüfungen und Redefeierlichkeiten (vgl. Schulfeierlichkeiten). Wahrheit ſei aber dabei das Grundgeſetz. Die Gegenſtände, über welche geprüft wird, müßen daher natürlich in dem letzten Schuljahre mit den Schülern gründlich durchgenommen worden ſein, aber nicht etwa vorher zum Zwecke des Examens in der Claſſe eingeübt werden, damit das Examen nicht zu einer verwerflichen Spiegelfechterei werde. Eben ſo ſeien die Reden, die die Schüler bei öffentlichen Feierlichkeiten halten, zwar die beſten, die in der betreffenden Claſſe im Verlauf des Schuljahres geliefert worden ſind, aber doch jedenfalls eigene Arbeiten der Schüler, wenn auch der Lehrer darin einzelne unſchickliche Wendungen corrigirt hat.

Ein anderes bisher im ganzen viel zu wenig benutztes Mittel, welches der Director und die Lehrer in der Hand haben, um einer Bildungsanſtalt bei dem gebildeten Publicum der Stadt Achtung zu verſchaffen, beſteht in der Haltung wiſſenſchaftlicher Vorträge von Seiten der Lehrer. Es giebt Anſtalten, deren Lehrer alle Jahre Vorträge der Art halten, die immer ſehr zahlreich beſucht werden. Sie dienen dazu, um in der betreffenden Stadt ein allgemeines wiſſenſchaftliches Intereſſe anzuregen und ein Gymnaſium, zumal wenn es das einzige in dem Orte iſt, zum Mittelpunct der wiſſenſchaftlichen Tendenzen zu machen. Da unter den Gebildeten meiſt eine unglaubliche Unwiſſenheit herrſcht über die unerſchöpflich reichhaltigen Bildungselemente des claſſiſchen Alterthums, ſo erſcheint es von ganz beſonderem Nutzen, ſolche Vorträge zum Theil über dieſes Gebiet zu halten und auch in dem Publicum die ſehr wankend gewordene Ueberzeugung wieder neu zu begründen, daß das Alterthum der bleibende Anfang aller wiſſenſchaftlichen und äſthetiſchen Bildung iſt. Daß bei ſolchen Vorträgen der Director vor allen an die Spitze tritt und einen gediegenen Beitrag liefert, ja bisweilen wohl auch allein einen Cyklus von Vorträgen über einen beſtimmten Gegenſtand hält, verſteht ſich von ſelbſt; denn ein allgemein gebildeter Mann, der daher auch klar und eindringlich zu reden weiß, ſei der Director vor allem.

Endlich betrachten wir es als die Pflicht des Directors, daß er dem betreffenden Publicum auch von Zeit zu Zeit die pädagogiſchen Grundſätze ausſpricht, nach denen die Anſtalt geleitet wird. In dieſer Beziehung aber haben die Rede, mit der er jedes Jahr die Abiturienten entläßt, und auch die Schulnachrichten, die mit dem Programm ausgegeben werden, eine beſondere Wichtigkeit und können von dem Director dazu benutzt werden, um nach und nach alle Seiten der Gymnaſialpädagogik in populärer Form zur Sprache zu bringen.*) Auch die Themata, die in dem wiſſenſchaftlichen Theile des Programms behandelt werden, ſollten mehr aus einer Sphäre genommen werden, die dem gebildeten Publicum offen liegt, und nicht ſo viel verlegene Gelehrſamkeit aufſpeichern.**)

Deinhardt.

*) In der Gymnaſialpädagogik von Thaulow Kiel 1858, in welcher manche treffende Bemerkungen über die Eigenſchaften eines Directors gemacht ſind, iſt auch auf die Wichtigkeit der Entlaſſungsrede hingewieſen.

**) Specielleres über die Pflichten und Rechte der Directoren, namentlich auch die Erſtattung der Berichte, die Aufbewahrung der Schulacten, die Beaufſichtigung der Localitäten, der Lehrmittel, der Schuldiener u. dgl. betreffend, ſ. z. B. in dem öſterr. Organ.entwurfe 1849 §. 149 und in der dort gegebenen vortrefflichen „Inſtruction für den Director" S. 200—9 vgl. Amtsinſtruction, Schulbericht. D. Red.

Disciplinarverfahren gegen Lehrer bezeichnet im allgemeinen dasjenige Verfahren der vorgesetzten Dienstbehörden, wonach sie gegen einen Lehrer, der entweder die nächsten Pflichten seines Amtes verletzt, oder durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, sich unwürdig zeigt, Zucht ausüben, d. h. strafend einschreiten, um ihn entweder zu bessern oder im Falle der Nichtbesserung vom Amte zu entfernen. Im engeren Sinne besteht das Disciplinarverfahren in einer von der Ober-Schulbehörde angeordneten und durch einen Commissär oder eine Commission (gemeinschaftliches Oberamt, wie in Württemberg, Bezirks-Schulcommission, wie in Hessen-Darmstadt u. a. kleineren deutschen Ländern) zu führenden schriftlichen Untersuchung und mündlichen Vernehmung des Angeschuldigten, wobei Zeugen eidlich vernommen und die zur Aufklärung der Sache dienenden sonstigen Beweise herbeigeschafft werden. Bei gröberen Vergehungen, welche voraussichtlich eine schwerere Strafe nach sich ziehen, werden in Württemberg noch Seabinen beigezogen.

Die Nothwendigkeit eines solchen Verfahrens ergiebt sich aus dem Begriffe des Lehramts und der damit verbundenen Pflichten. Wie gegen Beamte, wenn sie sich Dienstvergehen zu Schulden kommen lassen, allenthalben ein Administrativverfahren von den Aufsichtsbehörden eingeleitet wird, so muß solches im Interesse des Lehramts, das die treueste Pflichterfüllung nnd unbescholtene Sittlichkeit verlangt, auch von Seiten der Schulbehörden gegen die Diener des Amts geschehen. Bedenkt man insbesondere den großen Einfluß, welchen das Vorbild und der Wandel des Lehrers auf die Schüler in heilsamer oder schädlicher Weise ausübt, so muß von demselben neben der gewissenhaften Erfüllung der speciellen Dienstpflichten noch ein höheres Maß sittlicher Unbescholtenheit, als von andern öffentlichen Dienern verlangt werden. Auch das öffentliche Urtheil rechnet demselben manches als Vergehen an, was bei andern Dienern belächelt oder ignorirt wird. Man erwartet, daß er in Betreff der Adiaphora (Wirthshausgehen, Theilnahme an öffentlichen Lustbarkeiten) eine größere sittliche Strenge und Verleugnung gegen sich selbst beobachte. Dem entspricht es daher, wenn von Seiten der Vorgesetzten auch gewisse unbedeutendere Vergehen oder Verirrungen der Lehrer nicht ungerügt bleiben. So ergiebt sich, daß der Lehrer, welcher gegenüber seinen Schülern das Subject der Disciplin ist, gegenüber seinen Vorgesetzten in gewissen Fällen das Object der Disciplin werden kann und muß. Und es ist dies für ihn selbst nur wohlthätig. Mancher hat sich geranme Zeit allerlei Unordnungen und Pflichtwidrigkeiten in der Amtsführung oder Ausschweifungen im Wandel hingegeben, ohne von der competenten Behörde durch geeignete Correctionsmittel an seine Pflicht erinnert worden zu sein, bis irgend ein grober Excess den Ausbruch der Untersuchung herbeiführt. Hätte nicht eine tadelnswerthe Gleichgültigkeit oder übel angebrachte Nachsicht bei den anfänglich geringen Excessen die Anzeige bei der Oberaufsichtsbehörde unterlassen, so würde die gebührende Zurechtweisung in vielen Fällen ihm wieder auf den rechten Weg geholfen haben. Principiis obsta.

Die Nothwendigkeit des Disciplinarverfahrens resultirt also für die Aufsichtsbehörden aus der pflichtmäßigen Sorge für das wahre Wohl und Gedeihen der Schule, und sein Zweck ist zunächst ein pädagogischer d. h. durch Strafen zu bessern. Wird dieser nicht erreicht, dann tritt die Pflicht ein, die Schule vor dem Verderbnis durch einen unwürdigen Lehrer zu schützen d. h. ihn zu entfernen, was auch ohne vorausgegangene Correctionsmittel jedenfalls dann zu geschehen hat, wenn ein Lehrer ein solches Vergehen sich zur Schnld gebracht, welches ihn des Lehramts unwürdig macht. Es kommt nur darauf an, daß bei aller Strenge zugleich den Forderungen der Gerechtigkeit genügt, daß der Lehrer nicht der Willkür seiner Vorgesetzten preisgegeben, sondern nach den Gesetzen gerichtet und das Untersuchungsverfahren mit schützenden Formen umgeben werde. Das Erkenntnis muß sich auf die rechtliche Ueberzeugung von der Wahrheit der in der Untersuchung ermittelten Thatsachen gründen, wenn nicht, weil die Mittel des Anschuldigungsbeweises zum vollen Beweise nicht hinreichen, der Verdacht beruhen gelassen wird. Doch wird im Administrativverfahren nicht die volle

Strenge der juridiſchen Beweisführung verlangt, wie im gerichtlichen. Daher ſchreibt das preußiſche, auch auf Lehrer anwendbare Geſetz vom 21. Juli 1852 (ſ. Rönne I. S. 492 fgd.), betreffend die Dienſtvergehen der nicht richterlichen Beamten §. 38 vor: „Bei der Entſcheidung hat die Disciplinarbehörde, ohne an poſitive Beweisregeln gebunden zu ſein, nach ihrer freien, aus dem ganzen Inbegriffe der Verhandlungen und Beweiſe geſchöpften Ueberzeugung zu beurtheilen, inwieweit die Anſchuldigung für begründet zu erachten."

Ein Disciplinarverfahren iſt freilich da weniger nöthig, wo die Lehrer bloß auf Kündigung angeſtellt ſind, wie in mehreren Cantonen der Schweiz und auch in einigen deutſchen Ländern. Ueber die in Baden geltenden Beſtimmungen vgl. d. Art. S. 398, die in Birkenfeld ſ. d. Art. Anſtellung S. 223. Im Großh. Oldenburg ſind nach dem Schulgeſetz v. 3. April 1855 §. 32 alle Lehrer in den erſten 5 Jahren nach ihrer Aufnahme in die Liſte der Schulamtscandidaten nur proviſoriſch angeſtellt und müßen ſich während dieſer Zeit jede Verſetzung ſowie ſofortige Entlaſſung gefallen laſſen. Aehnlich die Volksſchullehrer in Preußen (vgl. d. Art. Anſtellung S. 209), wo ſie daher in den erſten 2—3 Jahren ohne ein förmliches Disciplinarverfahren von der Behörde, welche ihre Anſtellung verfügt hat, entlaſſen werden können. Doch wird eine gründliche Ermittlung des Sachverhalts, woraus ſich die Nothwendigkeit der Entlaſſung ergiebt, allerdings vorausgeſetzt (Rönne I. S. 430. 439. 506). In Württemberg (Volksſch.Geſ. v. 29. Sept. 1836 Art. 51) ſteht der O.Sch.behörde zu, unſtändigen Lehrern (Unterlehrern und Lehrgehülfen) die Befähigung zur Anſtellung im Schulfache auf beſtimmte oder unbeſtimmte Zeit zu entziehen. Doch geſchieht dies nicht, ohne zuvor die Thatſachen, welche die Entlaſſung begründen, erhoben und den Angeſchuldigten protokollariſch darüber vernommen zu haben.

Das Disciplinarverfahren unterſcheidet ſich vom gerichtlichen dadurch, daß letzteres nur bei ſolchen Verbrechen, Vergehen oder Uebertretungen eintritt, welche zugleich in den allgemeinen Strafgeſetzen vorgeſehen ſind, und daß das Erkenntnis von den Gerichten ausgeſprochen wird, welche für die gewöhnlichen Strafſachen zuſtändig ſind. Dürfte gegen Lehrer nur gerichtlich verfahren werden, wenn es ſich um ihre Abſetzung handelt, wie die Schleswig-Holſtein'ſchen Lehrer im Jahr 1844 (Kirſch II. 197) gebeten haben, ſo hätte die Schule geringen Schutz, da ein Lehrer im Dienſte höchſt nachläſſig und in ſeinem Verhalten ſehr unwürdig ſein kann, ohne den allgemeinen Strafgeſetzen zu verfallen. Gleichwohl ſtehen beiderlei Arten in mannigfacher Beziehung zu einander, ſo daß theils das Disciplinarverfahren je nach der Größe des Vergehens in ein gerichtliches ſich umwandelt, theils eine gerichtliche Unterſuchung den Schulbehörden Anlaß zu einer Disciplinaruntersuchung geben kann. Das preuß. Disciplinargeſetz v. 21. Juli 1852 §. 3 ſagt: „Iſt ein Dienſtvergehen zugleich in den gemeinen Strafgeſetzen vorgeſehen, ſo können die betreffenden Strafen nur auf Grund des gewöhnlichen Strafverfahrens von denjenigen Gerichten ausgeſprochen werden, welche für die gewöhnlichen Strafſachen zuſtändig ſind." In Württemberg ſind die gemeinſchaftlichen (aus dem weltlichen und geiſtlichen Bezirksbeamten zuſammengeſetzten) Oberämter durch K. Verordnung v. 23. Aug. 1825 §. 3 angewieſen, Dienſtvergehen und Amtsverfehlungen der Lehrer zu unterſuchen, zu erledigen und beziehungsweiſe berichtlich vorzulegen, oder ſolche Unterſuchungen an das O.Amtsgericht in den dazu geeigneten Fällen zu übergeben (vgl. Württemberg. Strafproceßordnung v. 22. Juni 1843, Art. 449, 450). So z. B. bei der Ueberſchreitung des Züchtigungsrechts, worüber die preußiſche K.O. v. 14. Mai 1825 (Rönne I. 561) vorſchreibt: „Wird das Maß der Züchtigung, ohne wirkliche Verletzung des Kindes, überſchritten, ſo ſoll dieſes von der dem Schulweſen vorgeſetzten Provincialbehörde durch angemeſſene Disciplinarſtrafen an dem Lehrer geahndet werden." So iſt es auch Praxis in Württemberg. „Wenn dagegen dem Kinde durch den Misbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, ſoll der Lehrer nach den beſtehenden Geſetzen im gerichtlichen

Wege bestraft werden." Das Württemb. Strafgesetzbuch v. 1839 spricht sich §. 452 und 268 über die den Misbrauch des Züchtigungsrechts treffenden gerichtlichen Strafen aus. Das Volksschulgesetz von Schwarzburg-Sondershausen v. 6. Mai 1852 §. 73 bestimmt: „Machen die Lehrer von ihrem Züchtigungsrecht einen Misbrauch, so haben sie vorbehältlich der criminellen Bestrafung nach Maßgabe des Strafgesetzbuchs eine disciplinare Ahndung zu gewärtigen." Dagegen wird in dem Oesterreichischen bürgerlichen Gesetzbuch (II. Thl. §. 165 u. 172) die Mishandlung eines Schülers, wodurch derselbe am Körper Schaden nimmt, als eine schwere Polizelübertretung betrachtet, welche das erstemal mit einem Arrest von 3 Tagen bis zu 1 Monat, im wiederholten Falle aber nebst dieser Strafe mit der Erklärung der Unfähigkeit zum Lehramte bestraft wird. Unzüchtiges Benehmen gegen Schülerinnen (z. B. Küssen, Betasten u. dgl.) kann, so lang kein fleischliches Vergehen indicirt ist, Gegenstand des Disciplinarverfahrens sein, während Verführung zur Unzucht den gerichtlichen Strafen unterliegt. Vgl. preuß. Stafgesetzbuch v. 14. April 1851, §. 142. Wahrheitswidrige Einträge in Schulurkunden (Diarien, Neglectenverzelchnisse) sind, wenn keine bösliche oder eigennützige Absicht zu Grunde liegt, disciplinarisch zu rügen, während eigentliche Fälschungen gerichtliche Strafe nach sich ziehen. Vgl. Württemberg. Strafgesetzbuch Art. 419.

Auf der andern Seite kann eine gerichtliche Untersuchung, von deren Einleitung gegen Lehrer ohnehin den Schulbehörden sogleich Anzelge zu machen ist, den letzteren Anlaß zu einem Disciplinarverfahren geben. In Württemberg ist nach einem Ministerialerl. v. 18. Juni 1824 von den obersten Gerichts- und Administrativbehörden entschieden worden, daß, wenn ein Beamter von einer im gerichtlichen Wege verfolgten Anschuldigung, die, wenn sie erwiesen, dessen Cassation nach sich ziehen würde, nur von der Instanz entbunden werde, diese seine Dienstehre befleckende Lossprechung für einen hinreichenden Grund zu achten sei, im administrativen Wege den Antrag auf dessen Zurücksetzung oder Entlassung wegen Unbrauchbarkeit zu richten. Ist gleich in Württemberg die Instanzenbindung durch die Novelle v. 13. Aug. 1849, §. 46 aufgehoben, so daß von den Gerichten nur noch auf Schuldig oder Freisprechung erkannt werden kann: so kann der obige Grundsatz dennoch analog insofern noch zur Anwendung kommen, als die Dienstbehörde ein Administrativverfahren wegen verschuldeten dringenden Verdachts eines cassationswürdigen Vergehens die Entlassung zu beantragen befugt ist. Bei Gefängnißstrafen von kürzerer Dauer als Einem Jahre hat die vorgesetzte Dienstbehörde (Strafgesetzbuch §. 401) zu prüfen, ob nicht durch die näheren Umstände zu einer weiteren Einschreitung gegen den Gestraften wegen moralischer Unbrauchbarkeit Anlaß gegeben sei. Nach dem preuß. Gesetze v. 21. Juli 1852, §. 5 bleibt, wenn in einer gerichtlichen Untersuchung eine Verurtheilung ergangen ist, welche den Verlust des Amtes nicht zur Folge gehabt hat, derjenigen Behörde, welche über die Einleitung des Disciplinarverfahrens zu verfügen hat, die Entscheidung darüber vorbehalten, ob außerdem ein Disciplinarverfahren einzuleiten oder fortzusetzen sei. Im Königreich Sachsen wird nach der Analogie des Gesetzes über die Verhältnisse der Civilstaatsdiener §. 25 (Kirsch II. 198) die Entlassung eines Lehrers im Disciplinarweg herbeigeführt, wenn der Angestellte wegen eines Verbrechens, das den bürgerlichen Gesetzen nach mit Zucht- oder Arbeitshaus oder Gefängnis über 6 Monate zu bestrafen ist, belangt und nur im Mangel mehreren Verdachts oder gegen Leistung eines Reinigungseids freigesprochen worden ist.

Doch wir haben das eigentliche Disciplinarverfahren ohne Rücksicht auf das gerichtliche näher zu betrachten. Die ausführlichsten diesfallsigen Bestimmungen enthält das schon mehrfach angeführte preußische Disciplinargesetz und das k. sächsische Elem.Schulgesetz v. 1835 (Kirsch II. 188 fgd.). Letzteres sagt: Wenn ein Lehrer sich solchen unsittlichen Handlungen und Charakterfehlern wiederholt und dauernd hingibt, welche, ohne als Vergehen der Strafgesetzgebung zu unterliegen, doch geeignet sind, den Lehrer in

der öffentlichen Achtung herabzuſetzen: ſo iſt wider ihn der Beſſerungsweg einzuſchlagen, welcher bei nicht erfolgter Beſſerung deſſen Entlaſſung herbeiführt. Insbeſondere begründen folgende Fehler den Gebrauch des Beſſerungswegs: 1) Mangel an Fleiß und Eifer; 2) fortgeſetzte Dienſtvernachläſſigung; 3) unſittliches oder ſeiner Stellung unangemeſſenes Betragen, z. B. Trunkenheit, Spielſucht, leichtſinniges Schuldenmachen u. dgl.; 4) Misbrauch der Amtseigenſchaft zu eigennützigen Zwecken; 5) beharrlicher Ungehorſam gegen die Anordnung der Behörden und achtungswidriges Benehmen gegen dieſelben; 6) fortdauernde Unverträglichkeit in dienſtlicher Beziehung; 7) wiederholt an den Tag gelegte Neigung zum öffentlichen Schmähen über Diener des Staats und der Kirche; 8) harte und unangemeſſene Behandlung der ihm anvertrauten Schuljugend; 9) ein Benehmen, durch welches er ſich bei ſeinen Schülern das Anſehen vergiebt; 10) wenn er wegen eines Vergehens bezüchtigt, und wofern er in Unterſuchung kommt, nur in Mangel mehreren Verdachts freigeſprochen, oder die Unterſuchung aus Gnaden oder auf Antrag des zur Anzeige Berechtigten niedergeſchlagen oder nicht fortgeſtellt, wofern aber eine Unterſuchung über ihn nicht verhängt oder zu Ende geführt worden, derſelbe nach Disciplinarerörterung des Vergehens überführt oder doch verdächtig befunden wird.

Das Correctionsverfahren ſelbſt bewegt ſich durch verſchiedene Stufen hindurch, welche meiſt mit der Competenz der verſchiedenen Aufſichtsbehörden im Zuſammenhang ſtehen. Es beginnt mit der Ermahnung und Warnung. Dazu ſind zunächſt die örtlichen Schulaufſeher (Geiſtliche) ſowohl berechtigt als verpflichtet, wie es in der Amtsinſtruction für die evangeliſchen Geiſtlichen in Württemberg v. 20. Febr. 1827, §. 8 und in der Kurheſſiſchen Anweiſung für Geiſtliche §. 5 (Kirſch II. 133) ausgeſprochen iſt. Specieller iſt das Verfahren des Geiſtlichen normirt in der Anweiſung des O.Präſidenten der Provinz Schleſien v. 2. Juli 1836 (Rönne I. 347). „Der Geiſtliche als Schulreviſor hat 1) die Lehrer, welche unter ſeine Aufſicht geſtellt ſind, zu beobachten und ſich zu überzeugen, daß ſelbige ein ſtilles, eingezogenes und ordentliches Leben führen. Wenn ein Lehrer auf Abwege gerathen ſollte, ſo iſt der Reviſor 2) verpflichtet, ihn liebreich zu warnen; bleibt dies fruchtlos, ſo iſt die Warnung gemeſſener und ernſtlicher zu wiederholen und über ſolche, ſowie über die vom Lehrer abgegebene Erklärung eine Verhandlung mit deſſen Unterſchrift aufzunehmen. Wenn nach einiger Zeit auch dieſe Maßregel ſich fruchtlos zeigen ſollte, ſo iſt 3) unter Darſtellung der Thatſachen, durch welche die Veranlaſſung zur Unzufriedenheit herbeigeführt worden iſt, und unter Einreichung der Verhandlungen an den betreffenden Superintendenten oder Kreisſchulenineſpector zu berichten."

Die zweite Stufe iſt der Verweis. Zu dieſem ſind wegen kleiner Dienſtvergehungen oder anſtößigen Wandels eines Lehrers die Ortsſchulbehörden oder Ortsſchulvorſtände berechtigt. Im Großh. Oldenburg (a. a. O. Art. 35) iſt ſchon der Schulinſpector befugt, gegen die Lehrer bei geringen Dienſtwidrigkeiten und Säumniſſen mit Ermahnungen und Zurechtweiſungen einzuſchreiten. In Bayern hat der Localſchulinſpector (Kirſch II. 188) das Recht, dem Schullehrer ernſtliche Verweiſe zu geben. Die Schärfung der Verweiſe kommt den höheren Aufſichtsbehörden zu. In Naſſau und Birkenfeld hat der Schulvorſtand das Recht, über den Lehrer Ordnungsſtrafen zu verhängen (Kirſch II. 451). — Geldſtrafen werden in Württemberg gewöhnlich als Ordnungsſtrafen angeſetzt wegen Inſubordinationsfehlern, beharrlicher Renitenz gegen Weiſungen der vorgeſetzten Behörden oder Verſäumniſſen im Dienſt, in Preußen bei verabſäumter Anfertigung der Schulregiſter, im Großh. Weimar für Vernachläſſigung der Kirchenregiſter. In Naſſau wird der Schullehrer wegen willkürlichen Ausſetzens des Unterrichts im Wiederholungsfall um 30 kr. beſtraft. Die Höhe des Betrags der Geldſtrafen richtet ſich theils nach der Größe der Verſchuldung, theils nach der Kategorie der Dienſtbehörden. Die O.Sch.behörden (Conſiſtorium, Studienrath, Kirchenrath, Provincial-Schulcollegium, Kreisdirection) haben gewöhnlich eine Strafbe-

fugnis von 20—30 Thalern. In Naſſau hat die Landesſchulbehörde eine Strafbefugnis bis zu 150 fl. (Kirſch I. 392, II. 191). — Gefängnisſtrafen werden in Württemberg gegen Volksſchullehrer erkannt wegen fortgeſetzten unordentlichen Wandels, beſonders Trunkliebe, wegen körperlicher Mishandlung von Schülern, wenn das Vergehen nicht unter die Strafgeſetze fällt, wegen fleiſchlicher Vergehungen, wenn dieſelben bei mildernden Umſtänden nicht die Entlaſſung zur Folge haben u. ſ. w. Die Strafbefugnis des gemeinſch. Oberamts reicht bis zu 8 Tagen, die der O.Sch.behörde bis zu 14 Tagen. Im K. Sachſen, wo ſie bisweilen gegen Schullehrer angewendet worden, ſind ſie, als mit der dem Schullehrer ſchuldigen Achtung nicht vereinbar, in Wegfall gekommen, und es zieht dort, wenn gegen einen Lehrer zufolge eines bürgerlichen Vergehens auf Gefängnis erkannt wird, ſeine Entlaſſung nach ſich (Kirſch II. 191), während in Württemberg nach dem Strafgeſb. §. 33 u. 401 nur die gerichtlich erkannte Zuchthaus-, Arbeitshaus- und Feſtungsſtrafe, oder eine länger als Ein Jahr dauernde gemeine Gefängnisſtrafe, in Preußen (a. a. O. §. 7) eine gerichtliche Freiheitsſtrafe von längerer als einjähriger Dauer oder der Verluſt der bürgerlichen Ehre die Entlaſſung zur Folge hat. Nach dem preußiſchen Disciplinargeſetz darf nur gegen untere Beamte (Executoren, Boten, Caſtellane, Diener u. ſ. w.) Gefängnis auf die Dauer von höchſtens 8 Tagen erkannt werden (Rönne I. 494).

Es iſt nicht zu leugnen, daß die Erſtehung einer Gefängnisſtrafe mit der dem Lehrer ſchuldigen Achtung ſchwer zu vereinigen iſt. Wenn indeß der Lehrer ſelbſt ſeine Würde ſo ſehr misachtet, daß er ſich z. B. groben und höchſt ärgerlichen Trinkexceſſen hingiebt, und nicht ſogleich die härteſte Strafe, die Entlaſſung, über ihn verhängt werden will, ſo iſt ein ſolches Correctionsmittel kaum zu vermeiden und für den Lehrer ſelbſt, zumal mit Schärfung bei Waſſer und Brod, oft eine heilſame homöopathiſche Cur. Weil aber dadurch die Achtung vor ihm in der Gemeinde allerdings Noth gelitten hat, wo nicht ganz untergraben iſt, ſo wird damit (in Württemberg) gewöhnlich die Verſetzung in eine andere Gemeinde, wo ſeine Exceſſe nicht bekannt geworden ſind, verbunden.

Die Verſetzung eines Lehrers überhaupt iſt ein weiteres Correctionsmittel, und zwar a) auf eine Stelle mit gleichem Gehalt, b) die Zurückſetzung auf eine Stelle mit geringerem Gehalt. Die erſtere kann theils in Folge von Disciplinarvergehen, wodurch ein Lehrer das Vertrauen ſeiner Gemeinde verloren hat, theils ohne ſolche im Intereſſe des Dienſtes, wenn z. B. ein Lehrer für eine größere Schülerzahl oder für ſchwierigere Aufgaben in einer Gemeinde ſich nicht eignet, verfügt werden. In Baden (vgl. Art. Baden S. 398 fgd.) kann ſie jedoch gegen den Willen des Lehrers nur nach Anhörung des Patrons, des Schulvorſtands und des Gemeinderaths ſtattfinden. Die zweite kann nur in Folge einer durch gröbere Vergehungen veranlaßten Disciplinarunterſuchung verfügt werden. Gehandhabt wird ſie in Württemberg, Bayern, Oeſterreich, Preußen, Braunſchweig, Baden (Kirſch II. 190). Während dieſelbe jedoch in andern Ländern von der Central- oder Provincial-Schulbehörde verfügt wird, beſtimmt in Württemberg die Verfaſſungsurkunde von 1819, §. 47: „Es kann gegen Staatsdiener, auch Beamten der Gemeinden und anderer Körperſchaften, wegen Unbrauchbarkeit und Dienſtverſehlungen auf Collegialanträge der ihnen vorgeſetzten Behörden und des Geheimen-Rathes die Entlaſſung oder Verſetzung auf ein geringeres Amt durch den König verfügt werden; jedoch hat in einem ſolchen Falle der Geheime-Rath zuvor die oberſte Juſtizſtelle gutächtlich zu vernehmen, ob in rechtlicher Hinſicht bei dem Antrage der Collegialſtelle nichts zu erinnern ſei."

Durch dieſe grundgeſetzliche Beſtimmung ſind die Lehrer in Württemberg verhältnismäßig am meiſten gegen die Willkür der Aufſichtsbehörden geſchützt. Auf der andern Seite aber wird das Disciplinarverfahren oft mehr, als es im Intereſſe des Dienſtes liegt, erſchwert, ſofern die moraliſche Ueberzeugung der Collegialſtelle von der Unbrauchbarkeit eines Dieners nicht immer durch diejenigen Beweiſe unterſtützt werden kann,

welche die oberſte Juſtizſtelle in rechtlicher Hinſicht verlangt. — In Bezug auf die Fälle, in denen eine Verſetzung zuläſſig iſt, beziehen wir uns auf den Art. Anſtellung S. 222 fgd. und heben nur noch hervor, daß zuweilen ein Lehrer durch örtliche Verfuchungen in eine Gefahr geräth, der man ihn durch Verſetzung entreißen kann, und daß die Humanität gegen den Lehrer womöglich die harte Maßregel der Entlaſſung zu vermeiden gebietet. Eine unfreiwillige Emeritirung mit Minderung der ſonſt zuläſſigen Penſion, wie ſie in Preußen ſonſt möglich war, erſcheint nach dem neuen Geſetz dort nicht mehr anwendbar (Rönne I. 495).

In Betreff eines weiteren Correctivs für ſäumige oder minder befähigte Lehrer, die Beigebung von Hülfslehrern auf ihre Koſten, verweiſen wir ebenfalls auf den Art. Anſtellung S. 223. In Württemberg iſt nach den dort angeführten geſetzlichen Beſtimmungen dieſe Maßregel nur im Fall der durch Alter oder Krankheit herbeigeführten gänzlichen oder theilweiſen Dienſtunfähigkeit zuläſſig, und der Lehrer hat an den Koſten nur ſo viel zu tragen, daß ihm der Betrag des geſetzlichen Ruhegehalts bleibt. Es iſt dies alſo keine eigentliche Disciplinarmaßregel. Freilich in praxi iſt oft ſchwer zu ermitteln, ob die verminderte Dienſtfähigkeit nur phyſiſche Folge des Alters und einer Krankheit ſei, oder mehr oder weniger ſelbſt verſchuldet durch Mangel an Fleiß und Energie, durch Mangel an Fortbildung in dem Berufe u. dgl. Oefters concurriren beiderlei Momente, und die Aufſichtsbehörde hat den einzelnen Fall nach ſeinen Umſtänden zu entſcheiden. Iſt aber die Verſchuldung erwieſen, dann iſt in Württemberg die O.Sch.behörde (V.Sch.G. §. 51) befugt, gegen Schullehrer die Amtsſuſpenſion ohne Entziehung des Gehalts, jedoch unter Beſtellung eines Amtsverweſers auf Koſten des Schuldhaften zu verhängen, während ſie die Amtsſuſpenſion mit Verluſt des Gehalts nur auf dem oben angeführten, durch §. 47 der Verfaſſungsurkunde vorgeſchriebenen Wege verfügen kann, den Fall eines gerichtlichen Erkenntniſſes ausgenommen. Die Suſpenſion wird überhaupt theils als ſelbſtändige Strafe für eine gewiſſe Zeitdauer erkannt (ſo in Württemberg, K. Sachſen, Großh. Heſſen), theils als vorläufige proceſſualiſche Maßregel, vorläufige Dienſtenthebung verfügt. Abgeſehen von gerichtlichen Unterſuchungen, deren Einleitung einſtweilige Suſpenſion zur Folge hat (Württ. Strafproceßord. §. 453; preuß. Disciplin.G. §. 48, 50), kann die O.Sch.behörde bei entſtandenem großen Aergernis gleich zu Anfang der Unterſuchung, oder im Laufe derſelben, wenn ſie vorausſichtlich die Entlaſſung wegen Unbrauchbarkeit zur Folge hat, noch ehe die Entſcheidung rechtskräftig geworden iſt, Suſpenſion eintreten laſſen. In Betreff der in Belgien geltenden Beſtimmungen vgl. d. Art. Belgien S. 497. 509.

Die Folgen der Suſpenſion rückſichtlich des Gehaltsverluſtes ſind in verſchiedenen Ländern verſchieden. In Württemberg kann ſie, wie oben bemerkt, mit und ohne Entziehung des Gehalts verfügt werden. Nur hat bei gerichtlichen Unterſuchungen der Richter (Strafproceßord. §. 454) im Endurtheil darüber zu erkennen, ob und wieweit der Angeſchuldigte den Aufwand für die Amtsverweſung zu erſtatten habe. In Preußen (Disciplinargeſetz §. 51 fgd.) behält der Beamte während ſeiner Suſpenſion die Hälfte ſeines Dienſteinkommens. Die andere Hälfte wird zu den Koſten der Stellvertretung und etwaigen Unterſuchungskoſten verwendet. Aehnlich im K. Sachſen.

Sind die vorausgegangenen Correctionsmittel fruchtlos geblieben (den Stufengang derſelben im K. Sachſen — Privatermahnung, erſter Vorhalt, Suſpenſion, zweiter und letzter Vorhalt, ſ. bei Kirſch II. 188), oder hat ein Lehrer ein Vergehen ſich zur Schuld gebracht, das an und für ſich, ohne daß Correction vorauszugehen hätte, die Entlaſſung verdient, ſo wird das Entlaſſungsverfahren eingeleitet. (Die Vergehen, welche im K. Sachſen nach Analogie des Geſetzes über die Civilſtaatsdiener die Entlaſſung herbeiführen, ſind bei Kirſch II. 198, 199 aufgezählt.) Daſſelbe wird von der zuſtändigen Central- oder Provincialſchulbehörde auf dem Grund der vorausgegangenen Unterſuchung eingeleitet. Das Verfahren in Preußen ſ. bei Rönne I. 496 fgd. Vor der Entſcheidung oder dem Antrag auf Entlaſſung iſt jedoch dem Angeklagten Gelegenheit zu ſeiner

Vertheidigung zu geben und auf Verlangen Einsicht der Untersuchungsacten zu gestatten, wozu eine angemessene Frist (in Württemberg 4 Wochen) zu bewilligen ist. Die Entlassung erfolgt in Württemberg nur auf dem oben angegebenen Wege des §. 47 der Verf.urkunde durch den König; in Preußen durch die Provincialbehörden, gegen deren Entscheidung Recurs an das Ministerium offen steht, und für solche Beamte, zu deren Anstellung eine vom Könige oder den Ministern ausgehende Ernennung, Bestätigung oder Genehmigung erforderlich ist, durch den Disciplinarhof zu Berlin, und die Entscheidung bedarf der Bestätigung des Königs, wenn der Beamte vom König ernannt oder bestätigt worden ist (Rönne a. a. O.). In den übrigen Ländern erfolgt die Entlassung gewöhnlich auf den Antrag der Collegialbehörden durch das betreffende Ministerium. Uebrigens geschieht es nicht selten zur Schonung des Lehrers, daß demselben noch vor Einleitung einer Untersuchung zu bedenken gegeben wird, ob er sich nicht zur Niederlegung seines Amtes entschließen wolle, was, wofern er darauf eingeht, die mildeste Form seiner Entfernung vom Amte ist.

Endlich giebt es noch einen weder auf gerichtlicher Untersuchung noch auf moralischer Unbrauchbarkeit beruhenden Grund zur Entlassung — nämlich den Uebertritt zu einer andern Religionsgesellschaft, sofern das Amt des Lehrers durch eine bestimmte Confession bedingt ist. In diesem Falle ist die Entlassung keine Strafe, sondern nur die durch des Lehrers eigene Handlung eingetretene Unfähigkeit zur Verwaltung des unter andern Voraussetzungen von ihm übernommenen Schulamts. Ueber die Anwendung dieses Grundsatzes auf die Altlutheraner in Preußen vgl. d. Art. Anstellung I. S. 216.

Man hat auch zwischen Entlassung und Entsetzung oder Cassation unterschieden. Im Administrativverfahren findet jedoch eine solche Unterscheidung nicht statt. Dagegen wird im gerichtlichen Strafverfahren zwischen einfacher Entlassung und zwischen dem Verlust der Ehren- und Dienstrechte unterschieden. Letztere hieß vormals Cassation.

Die Folgen der Entlassung sind Verlust des Amts, des Titels und des Pensionsanspruchs. Doch hängt im K. Sachsen von dem Ermessen der Behörde, welche die Entlassung beschloß, ab, ob dem Lehrer ein Theil seines Gehalts als Pension zu lassen sei. In Preußen ist (Disc.ges. §. 16) die Disciplinarbehörde, wenn besondere Umstände eine mildere Beurtheilung zulassen, ermächtigt, in ihrer Entscheidung zugleich festzusetzen, daß dem Angeschuldigten ein Theil des reglementsmäßigen Pensionsbetrags auf Lebenszeit oder auf gewisse Jahre als Unterstützung zu verabreichen sei. In Baden kann dem Entlassenen ein Nothdurftgehalt verwilligt werden. In Württemberg werden manchmal den Familien entlassener Lehrer bei großer Bedürftigkeit Gratialien gereicht. Es wäre sehr zu wünschen, daß entlassenen Lehrern, zumal wenn sie im Alter keinen andern Beruf mehr ergreifen können, eine regelmäßige Unterstützung aus der Staatskasse gereicht würde. Die Behörden würden sich dann leichter entschließen können, die Entlassung unbrauchbarer Lehrer einzuleiten.

Mit der Entlassung im Disciplinarwege ist auch die Unfähigkeit zu einer anderen Anstellung als selbständiger Lehrer ausgesprochen. In Preußen soll die Wiederanstellung eines unfreiwillig entlassenen Lehrers im Schulamte in der Regel niemals erfolgen, und es mußten ihm früher auch die Atteste abgenommen werden. Doch soll, wenn die K. Regierung in besonderen Fällen hievon eine Ausnahme zulassen zu können meint, dazu mittelst motivirten Berichts die Genehmigung des Ministeriums eingeholt werden (Rönne I. 495). In Württemberg ist es schon vorgekommen, daß die Dienstentlassung vom König unter mildernden Umständen nur auf ein Jahr ausgesprochen wurde, und entlassene Schullehrer werden manchmal als unständige Lehrer wieder verwendet. Ist dagegen ein Lehrer auf gerichtlichem Wege nur auf eine bestimmte Zahl von Jahren entlassen worden, so kann er nach diesem Zeitraum wieder angestellt werden. Ist die Entlassung in Folge des Verlusts der Ehren- und Dienstrechte erfolgt, und sind ihm dieselben, was nach der Novelle von 1849 §. 18 unter Umständen nach 4 Jahren ge-

ſchehen kann, reſtituirt worden: ſo iſt die Möglichkeit gegeben, ſeine Wiederanſtellung beim K. Miniſterium zu beantragen. Dr Stirm.

Dispenſation von einzelnen Fächern des Unterrichts wird häufiger in höhern, als in niedern Schulen gewünſcht werden. Der Unterſchied ſolcher Unterrichtsfächer, zu deren Beſuch alle Schüler ohne Ausnahme verpflichtet ſind, und ſolcher, von deren Beſuch einzelne Schüler auf den Wunſch ihrer Eltern entbunden werden können, wird da kaum aufkommen, wo die Beſchränktheit der Mittel, die geringe Ausdehnung der Schulzeit und die große Zahl der Schüler verbietet, Lehrgegenſtände in den Plan aufzunehmen, welche nicht zu den nothwendigſten und unentbehrlichen gehören. Dispenſation von einem oder dem andern Unterrichtsgegenſtande pflegt meiſt in der Rückſicht auf den künftigen Beruf des Schülers verlangt zu werden; aber während man es früher, in dem Streben, der einzelnen Individualität gerecht zu werden, als ſelbſtverſtändlich anſah, daß man bei Erziehung und Unterricht auch nach dem Berufe fragen müßte, dem ſich der Schüler zu widmen, für den er ſich vorzubereiten gedachte, brandmarkt man oft heute, wenn auch eben jetzt vielleicht etwas weniger als noch in der nächſten Vergangenheit, eine ſolche Rückſichtnahme mit dem Namen eines niedrigen, utilitätsmäßigen, allem ideellen Streben entfremdeten Standpunctes. Das Statut des Stuttgarter Gymnaſiums von 1686 geht ausdrücklich davon aus, daß nicht allen alle Lectionen gleich nöthig ſind, und giebt darum die Anweiſung, daß die Profeſſoren niemanden wider ſeinen Willen dasjenige zu lernen zwingen ſollen, „welches zu deſſelben vorhabendem Scopo wenig oder nichts diene.“ Dagegen heißt es in der württemb. Normalverordnung vom 2. Nov. 1818: „Von den feſtgeſetzten Lehrgegenſtänden, namentlich vom Griechiſchen, ſoll kein Schüler dispenſirt werden. Nur mag außer dem Hebräiſchen auch noch beim Franzöſiſchen und Zeichnen eine Ausnahme geſtattet werden. Von letzterem ſind diejenigen Schüler frei zu laſſen, welche nach gemachtem Anfang kein Talent dazu zeigen“ (Hirzel, württ. Schulgeſ. 145, 455, 876). Durch die den Vorſtänden 1844 gegebenen Dienſtvorſchriften wird den Rectoren der württ. Gymnaſien geradezu verboten, einen Schüler ohne beſondere Erlaubnis des Studienraths von einem (nicht ausdrücklich für ein freiwilliges erklärten) Fache zu dispenſiren, ſo daß alſo die Dispenſation einer Behörde anheimgegeben iſt, welche ſich gar nicht in der Lage befindet, die Individualität der betreffenden Schüler ausreichend berückſichtigen zu können. *)

Die einzigen Unterrichtsfächer, von welchen unter Umſtänden wohl überall dispenſirt wird, ſind das Singen und das Turnen; Mangel an den dazu unentbehrlichen phyſiſchen Anlagen oder die mit dem Singen oder Turnen für einen einzelnen Schüler verbundene ärztlich beſtätigte Gefahr für die Geſundheit gelten allenthalben als ausreichende Dispenſationsgründe. Nicht hierher gehören die ſogenannten facultativen Lectionen, wie an manchen Gymnaſien das Engliſche, an manchen Realſchulen das Lateiniſche; die darauf Verzichtenden bedürfen ja keiner Dispenſation. Ebenſo wenig iſt der nur für künftige Theologen und Philologen verbindliche Unterricht im Hebräiſchen ganz hierherzurechnen. Wohl aber bedarf einer Erwähnung das Griechiſche, welches, abgeſehen von den oben genannten zwei Fächern, auf vielen, vielleicht auf den meiſten Gymnaſien das einzige Fach iſt, von welchem Schülern, die nicht zu ſtudiren beabſichtigen, Dispenſation ertheilt wird. **) Die Verordnung des preuß. Unterrichtsminiſters vom 7. Jan. 1856 ſetzt darüber Folgendes feſt: „Eine Dispenſation vom Unterricht in der griechiſchen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnaſium noch eine höhere Bürger- oder Realſchule beſteht, vorausgeſetzt, daß in der letztern Latein gelehrt wird, nicht mehr ſtatt finden. Wo dagegen in kleinern Städten das

*) In ähnlicher Weiſe dürfte ſich die Sache auch in den anderen deutſchen Staaten entwickelt haben: früher größere Freiheit für individuelle Begabung und Neigung, allmählich ſtrengeres, nivellirendes Reglement. D. Red.

**) In Württemberg iſt ſeit neuerer Zeit das Griechiſche in den Gymnaſien und Lateinſchulen ein facultatives Fach. D. Red.

Gymnaſium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche ſich nicht für ein wiſſenſchaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnaſialbildung erfordert wird, vorbereiten, ſondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höhern Lehranſtalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnaſium beſondere Realclaſſen nicht verbunden ſind, die Dispenſation von der Theilnahme an dem Unterrichte im Griechiſchen, mit Genehmigung der K. Prov.-Schul-Collegien, zuläſſig.*) Ob in ſolchen Fällen an die Stelle des Griechiſchen ein anderer Unterrichtsgegenſtand eintreten kann, wird der Erwägung und beſonderen Anordnung der K. Prov.-Schul-Collegien anheimgegeben. Bei Gewährung der Dispenſation iſt den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntnis des Griechiſchen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausſchließt."

Wir kommen zu der oben ſchon angedeuteten Forderung der Pädagogik zurück, der Lehrer müße die Individualität ſeiner Zöglinge nach Kräften berückſichtigen. Sie bezieht ſich nicht bloß auf die Art des Unterrichts und der Erziehung, ſondern auch auf das Was und muß darum auch bei der Frage über die Dispenſation von einzelnen Unterrichtsfächern in Betracht gezogen werden. Die Individualität iſt nicht nur durch körperliche und geiſtige Anlagen und Hemmniſſe des einzelnen Zöglings, ſondern auch durch die äußern Verhältniſſe, unter deren Einfluſſe ſeine geſammte Entwickelung ſtattfindet, und durch den Beruf, für welchen ſich der Zögling vorbildet, beſtimmt. Der Schüler, und namentlich der in eine höhere Unterrichtsanſtalt eintretende, bringt zur Schule nicht nur ſehr verſchiedene geiſtige und körperliche Gaben mit; er war ſchon, ehe er in die Schule kam, und iſt, während er ihr angehört, manchen, abſichtlichen und unabſichtlichen, Bildungseinflüſſen unterworfen; das wirkliche Bildungsbedürfnis iſt für verſchiedene gar ſehr verſchieden. Das mittlere Bildungsbedürfnis, welches dem Unterrichtsplane einer Schule zu Grunde liegt, iſt darum nie für alle in jeder Beziehung gleich paſſend. Wie es daher ſtets Schüler giebt, für welche die Veranſtaltungen der Schule nicht ausreichen und welche einer Nachhülfe in einem Schulfache oder noch eines Unterrichts, den die Schule nicht giebt, bedürfen: ſo gewährt die Schule für andere oder für die der Nachhülfe bedürftigen Schüler in anderer Beziehung zu viel. Ob ein Fall letzterer Art vorliegt, darüber kann endgültig nur von der Schule ſelbſt, von dem Lehrercollegium oder, nach Anhörung der den betreffenden Schüler kennenden Lehrer, vom Director entſchieden werden. Jedenfalls darf ſich die Schule von niemand das Urtheil darüber nehmen laſſen, ob der etwa behauptete Mangel der Anlagen für ein Fach nicht ſcheinbar iſt und in einer unzweckmäßigen Methode oder andern Verhältniſſen ſeinen Grund hat; ob nicht das Ziel, welches der Vater bei der Bildung ſeines Sohnes vor Augen hat, den der Schule zu Grunde liegenden pädagogiſchen Principien zuwiderläuft, ſo daß die Schule die Hand zu ſeiner Erreichung nicht bieten darf; ob der Wegfall eines Unterrichtsfaches nicht den in einem andern zu machenden Vorausſetzungen widerſpricht; ob die Einheit des geſammten Unterrichts nicht durch die verlangte Dispenſation geſtört wird; ob nicht die für das Schulleben nöthigen Veranſtaltungen die Dispenſation verbieten; ob nicht aus der durch ſie geſtatteten Freiheit Gefahren für die Disciplin entſtehen. Sehr oft entſpringen die Dispenſationsgeſuche aus der Arbeitsſcheu der Söhne und Privatgrillen der Eltern u. dgl. und der dispenſirte Schüler lernt in den obigen Fächern nicht um ſo viel mehr, ſondern um ſo viel weniger. Dies alles zuſammengefaßt, ergiebt ſich als das Richtige Folgendes. Es darf der Schule die Möglichkeit einer Dispenſation nicht von vornherein abgeſchnitten wer-

*) Wo die Größe einer Stadt und die dadurch vorzugsweiſe bedingten reichlichen Mittel es geſtatten, wird das Bedürfnis in unſerer Zeit außer den Volksſchulen insgemein folgende Anſtalten hervorrufen: 1) Gymnaſien mit Latein und Griechiſch, 2) Bürgerſchulen mit Latein und Franzöſiſch, 3) Bürgerſchulen mit Franzöſiſch. Wo eines oder das andere dieſer Glieder fehlt, und auch nicht durch Parallelunterricht erſetzt werden kann, muß durch Dispenſationen nachgeholfen werden. D. Red.

den; es iſt ihr vielmehr ausdrücklich die Befugnis zu ertheilen, einzelne Schüler von einzelnen, aber nicht im voraus zu beſtimmenden Unterrichtsfächern für immer oder für eine gewiſſe Zeit zu entbinden. Von dieſer Befugnis macht ſie entweder aus eignem Antriebe oder auf motivirtes Anſuchen der Eltern Gebrauch, aber nie ohne eine vorausgegangene ſorgfältige, alle oben genannten Puncte ins Auge faſſende Berathung der den betreffenden Schüler unterrichtenden Lehrer. — Daß durch die Dispenſation von einem Unterrichtsfache die geſetzlichen Anforderungen des Abiturientenexamens in keiner Weiſe alterirt werden dürfen, verſteht ſich von ſelbſt *); aber wenn ſich deshalb auch die Schule hüten wird, einen Schüler, der dasſelbe zu beſtehen beabſichtigt, von einem der Examensgegenſtände aus eignem Antriebe für immer zu dispenſiren, ſo fragt es ſich doch, ob ſie das Recht hat, die verlangte Dispenſation nur wegen des beabſichtigten Abiturientenexamens zu verweigern, ſo lange es jedem geſtattet iſt, ſich zu dieſem Examen auch außerhalb der Anſtalt, an welcher er es zu machen gedenkt, vorzubereiten; eine Hinweiſung auf die dereinſt bei einem etwaigen Examen nicht zu erlaſſenden Forderungen würde freilich eine unerläßliche Pflicht ſein.

In Beziehung auf die ganze Frage dieſes Artikels bedenke man, daß jede Uniformirung vor allem von dem Gebiete der Erziehung fern zu halten iſt. Die freie Entwickelung der Geiſter gedeiht nicht unter Vorſchriften, welche für die Mannichfaltigkeit der Individuen jeden Spielraum entziehen. **) H. Kern.

Diſtrictsſchulen, ſ. Schulbezirk.

Domſchulen (Stiftsſchulen) nannte das Mittelalter Bildungsanſtalten, welche in engſter Verbindung mit den Domſtiftern ſtehend zunächſt die Beſtimmung hatten, diejenigen, welche in den Dienſt der Kirche treten ſollten, für denſelben durch wiſſenſchaftlichen Unterricht und fromme Uebungen vorzubereiten, nebenbei aber auch dazu dienten, ſolche, die für weltliche Thätigkeit einer höhern geiſtigen Ausrüſtung bedurften, bis zu einer gewiſſen Stufe emporzuführen. Die Entwickelung dieſer Anſtalten hat natürlich mit der Entwickelung des kanoniſchen Lebens in innigem Zuſammenhange geſtanden, und wie man dabei bis auf Auguſtins Inſtitute für geordnete Bildung der Kleriker zurückgehen kann, ſo darf man bis in die letzten Zeiten des Mittelalters herabgehen, wo freilich von den kanoniſchen Inſtituten nur noch einzelne Formen übrig waren und auch die Domſchulen faſt überall entweder eingegangen waren oder nur noch ein Scheinleben führten. Immerhin haben dieſe Anſtalten eine reiche Geſchichte, wenn neben ihnen auch die Kloſterſchulen (ſ. d. Art.), bei vieler Aehnlichkeit in den Einrichtungen und Zielen, noch Größeres geleiſtet haben. Indem wir die ſpecielleren Ausführungen auf eine umfaſſendere Darſtellung (Mittelalterliches Schulweſen) verſparen, bemerken wir an dieſer Stelle nur Folgendes. Für die Geſchichte der Domſchulen laſſen ſich fünf Perioden annehmen. 1) Zeitalter der Begründung kirchlicher Ordnungen in den germaniſchen Völkern: Schulen an den Biſchofsſitzen in Italien und Spanien, in England und im Merowingerreiche, Concilienbeſchlüſſe für Bildung des Klerus (z. B. in Toledo 531, 633), Regel Chrodegangs von Metz (Cap. de pueris nutriendis custodiendisque). 2) Zeitalter der Carolinger: Karls d. Gr. Capitulare von 789, Anordnungen der Aachener Synode von 802, umfaſſende Thätigkeit des Hrabanus Maurus z. B. de institutione clericorum), zahlreiche Domſchulen im weſtfränkiſchen wie im oſtfränkiſchen Reiche, die unter ſich in lebhaftem Verkehr, mannichfache ſchriftſtelleriſche

*) Die Frage über das Abiturientenexamen ſelbſt aber bedarf einer Reviſion und wir verweiſen auf ihre Beſprechung unter „Prüfung." D. Red.

**) Auch die Dispenſation von einzelnen Hausaufgaben in dem oder jenem Fache kann hieher gerechnet und wird aus den oben angeführten Motiven zuläſſig gefunden werden. Je älter die Schüler ſind, deſto mehr gehen naturgemäß ihre Richtungen und Neigungen auseinander und deſto berechtigter iſt es, wenn der Lehrer nicht völlig gleiche Forderungen an die häusliche Thätigkeit der Einzelnen ſtellt, theils um keinen zu überfordern, theils um zu Lieblingsbeſchäftigungen Raum zu laſſen. D. Red.

Bemühungen für den Unterricht (die Gloſſen), ausgedehntere Beachtung der Claſſiker, Pflege der lateiniſchen Poeſie. 3) Zeitalter der ſächſiſchen Kaiſer und der erſten Capetinger (Gerbert): Blüthezeit der Domſchulen, beſonders auch im nordweſtlichen Deutſchland (Utrecht, Hildesheim, Paderborn). 4) Zeitalter des Verfalls (ſeit der Mitte des 11. Jahrhunderts): Auflöſung der kanoniſchen Inſtitute, Zerrüttung der Kirche durch den Kampf mit der weltlichen Macht, Entwickelung der Univerſitäten. 5) Zeitalter der großen Umgeſtaltungen: die Brüder vom gemeinſamen Leben, der Humanismus auch in den Domſchulen (zu Münſter), die Reformation ꝛc. Von denjenigen Schulen des proteſtantiſchen Deutſchlands, welche den Namen Domſchulen behalten haben (Magdeburg, Halberſtadt) iſt hier nicht zu reden. — Die Einrichtung des Unterrichts in den Domſchulen beſtimmte ſich, wie aller Unterricht des Mittelalters, nach den zwei Lehrgängen des Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Aſtronomie, Muſik), jener die allgemeine Bildung des Geiſtes erſtrebend, dieſer auf Unterweiſung in den gegenſtändlichen Erkenntniſſen gerichtet. Dabei Einführung in die Bibel und die Kirchenlehre, Anleitung zu liturgiſchen Leiſtungen. Das Leben der Zöglinge war ein klöſterliches Zuſammenleben, auch noch in ſpäterer Zeit (Clerici scholares de camera zum Unterſchiede von ſolchen, die am Unterrichte der Domſchule Theil nahmen, ohne im Domkloſter zu wohnen). — Zur Literatur: Launoji de scholis celebrioribus s. a Carolo M. s. post eundem in Occidente instauratis. Par. 1672. Cramer Fortſetzung von Boſſuets Einleitung in die Geſchichte V. 2. Ozanam La civilisation chrétienne chez les Francs. Par. 1849. Krabbe Geſch. Nachrichten über die höhern Lehranſtalten in Münſter. M. 1852.

Heinrich Kämmel.

Doppelunterricht. Eine der erſten Forderungen an jeden Unterricht iſt, daß er individuell ſei, d. h. daß er ſich möglichſt genau an die geiſtige Kraft und Entwicklungsſtufe des Schülers anſchließe und ihn in der dieſer Individualität angemeſſenen Thätigkeit fortwährend erhalte. Dieſer Forderung gehörig Rechnung zu tragen, gehört unſtreitig zu den ſchwierigſten Problemen des Schulunterrichtes, deſſen Weſen — gleichzeitige und gemeinſchaftliche Unterweiſung einer größeren Anzahl von Schülern durch einen Lehrer — jener Forderung geradezu zu widerſprechen ſcheint. Ihre Schwierigkeit wächſt mit der Zahl der Schüler und der Verſchiedenheit derſelben nach Alter, Geſchlecht und natürlicher Anlage und wird, wenn Zahl und Verſchiedenheit zu groß ſind, endlich zur Unmöglichkeit. Es fragt ſich, worin die Mittel zu ihrer Löſung gefunden werden können? In der Unterrichtsmethode wohl nicht, denn eben ſie iſt es, die von dem Grundſatze ausgeht, jeden einzelnen Schüler in ſeiner Individualität zu ergreifen, was offenbar den Widerſpruch nicht zu löſen, ſondern nur ſchärfer hervorzuheben geeignet iſt. In der Perſönlichkeit des Lehrers allein auch nicht (abgeſehen, daß dieſe zu keiner allgemeinen Löſung des Problems führen würde); denn wenn auch ein Lehrer durch perſönliche Gewandtheit und Lebendigkeit die Aufmerkſamkeit vieler Kinder von verſchiedenem Alter und verſchiedener Individualität feſſeln, wenn er in raſchem Wechſel ſich bald den begabteren und vorangeſchrittenen, bald den langſam nachfolgenden widmen und accommodiren kann, ſo kann er doch nicht in derſelben Zeit und mit denſelben Worten allen genügen. Es bleibt nur die Organiſation der Claſſe (Schuleinrichtung) übrig. In der That iſt die Löſung des Problems von jeher und von allen Schulmännern in dem alten Grundſatze geſucht und verſucht worden: Divide et impera! (durch Theilung nur kann die Maſſe bewältigt werden.) Es fragt ſich nur: Was ſoll man theilen? Und wie ſoll man theilen? Natürlich kann nur von der Theilung der Schülerzahl oder der Schulzeit die Rede ſein. Erſtere Theilung führt zum Unterricht in Abtheilungen (Doppelunterricht), letztere zum Abtheilungsunterricht (Claſſenſchule, Halbtagsſchule). Letztere, die Theilung der Zeit (Abtheilungsunterricht), iſt jedoch mehr eine Zerhauung des Knotens als eine Löſung; denn ſie macht einfach

aus einem gleichzeitigen Unterrichte einen ungleichzeitigen, wobei die Gleichheit der Perſon des Lehrers nur eine zufällige iſt.

Der ſogenannte Doppelunterricht (wir behalten das Wort, wie Curtman es im Schwarz'ſchen Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes gebraucht hat, ohne es gerade nach Wortbildung und Wortinhalt ganz adäquat zu finden) dient dem oben erwähnten Zwecke, der Individualität jedes einzelnen Schülers, des ſchwächeren wie des ſtärkeren, im Unterrichte Rechnung zu tragen, wozu auch die Beförderung einer ſelbſtändigen Thätigkeit gehört, auf verſchiedene Weiſe, wie weiter unten näher ausgeführt werden wird. Er ſichert nicht nur die Erfolge des unmittelbaren (aufnehmenden) Unterrichtes an den einzelnen Schülern, er erleichtert auch dem Lehrer die individuelle Einwirkung auf die einzelnen Schüler, und befördert das ſo wichtige Selbſtlernen, Selbſtfortſchreiten, Selbſtüben des einzelnen Schülers. Er iſt alſo nicht nur als Forderung der Noth (Nothbehelf), ſondern auch des Unterrichtszweckes überhaupt zu betrachten. Daher kann ſeine Anwendung auch in kleineren Claſſen, ja ſelbſt bei dem gleichzeitigen Privatunterrichte mehrerer Kinder geboten und nützlich ſein.

Beim Doppelunterrichte kommen folgende Puncte in Betracht: der Eintheilungsgrund, die Zahl der Abtheilungen, die Beſchäftigung der Abtheilungen und das Verhalten des Lehrers zu den Abtheilungen.

Man kann die Schüler abtheilen nach Alter, Geſchlecht, Fähigkeit oder nach der Stufe des Lehrplanes, auf welcher ſie ſtehen. Den Zweck wird man nur durch die zuletzt genannte Abtheilung erreichen. Denn ſoll der gemeinſame Unterricht allen Schülern einer Abtheilung von Vortheil und für Erregung ihrer geiſtigen Kraft gleich geeignet ſein, ſo muß er von gleichen Vorausſetzungen bei den Schülern ausgehen und an die gleiche von allen erreichte Vorſtufe knüpfen. Von ſelbſt ergiebt ſich, daß der Lehrplan den Gang und die Stufen des Unterrichts objectiv feſtſetzen muß. Weder die Abtheilung nach dem Geſchlechte, noch die nach dem Alter kann dieſen Rückſichten genügen. Aber auch nicht die ausſchließliche Theilung nach den natürlichen Fähigkeiten. Denn abgeſehen davon, daß auch der Fähigſte die Vorſtufen durchlaufen haben muß, wenn er ſie ſchon vielleicht in kürzerer Zeit durchlaufen kann, ſo wäre für Schüler und Lehrer nichts trauriger, als die Unfähigen ſämmtlich allein zuſammenzukoppeln, wodurch ſie ihrer Führer (der ſo nöthigen Vorſpann), des ſtärkſten Spornes und Vorbildes beim Lerngeſchäft beraubt, und dem Lehrer die Laſt verdoppelt und die Luſt genommen würde.

Die Frage nach der Anzahl der Abtheilungen könnte nach dem Bisherigen bereits erledigt ſcheinen. Denn wenn einmal als Princip angenommen iſt, daß diejenigen in eine Abtheilung zu bringen ſind, die auf der gleichen Unterrichtsſtufe ſtehen, ſo könnte man auf die Frage: wie viele Abtheilungen? einfach antworten: ſo viele, als es verſchiedene Stufen ſind, auf welchen die Schüler der Claſſe ſtehen. Allein damit läßt ſich noch wenig machen. Erſtlich muß eine ſehr große Anzahl Schüler jedenfalls in Abtheilungen gebracht werden, auch wenn ſie alle auf der gleichen (objectiven) Unterrichtsſtufe ſtünden, weil die Ueberſicht des Ganzen und die Ueberwachung der Einzelnen es erfordert; ſodann hat die Abtheilung, wie oben bemerkt, noch weitere Zwecke, nämlich das ſelbſtändige Lernen und Arbeiten der Schüler; ferner giebt es größere und kleinere Stufen des Unterrichtes, und mit der Frage nach der Zahl der Abtheilungen geht eben die Frage, welche Stufen gemacht, welche zur Abtheilung maßgebend werden ſollen, Hand in Hand; endlich ſtehen kaum 3, geſchweige 30 oder 40 Schüler ſo genau auf einer und derſelben Unterrichtsſtufe, daß ſie mit einander Schritt zu halten vermöchten, wie eine exercirte Compagnie, die auf das Commando den Fuß gleichzeitig aufhebt und gleiche Schritte macht. Es kann ja unmöglich ſchon die objective Unterrichtsſtufe allein entſcheiden, d. h. es kann für Zutheilung zu einer Abtheilung nicht hinreichen, daß der Schüler ein gewiſſes Penſum durchgemacht hat, ſo wenig als daß er ein gewiſſes Lebensalter erreicht hat. Es kommt vielmehr zugleich darauf an, wie er dieſes Penſum aufgefaßt und in ſich verarbeitet hat, alſo auf die ſubjective Erkenntnisſtufe, die von

ihm erreicht worden ist. Hiernach könnte es sogar scheinen, je mehr und je kleinere Abtheilungen, desto besser. Dies wäre abermals ein Irrthum. Nicht nur, weil der Lehrer genöthigt würde, seine Zeit unter die Menge der Abtheilungen zu theilen, so daß jede nur einen kleinen Bruchtheil zu genießen bekäme, und an Zeit verloren gienge, was an Kraft gewonnen würde, sondern auch, weil die Zersplitterung in Abtheilungen eine immer größer werdende bleibende Zerklüftung der Schule zur natürlichen Folge hätte, während es ein wichtiger, wesentlicher Zweck der Schule ist, die Massen zu verbinden und — mit möglichster Schonung der Individualität — zu uniformiren. Denn die Individualität hat im Unterrichte, wenn auch ein wichtiges, doch nicht das einzige Recht. Vielmehr läuft mit ihr parallel die Aufgabe der socialen Bindung der Alters- und Heimatgenossen. Die richtige Antwort auf das Wieviel? wird vielmehr sein: nicht mehr Abtheilungen, als theils die Masse, theils die Verschiedenheit der Stufe unumgänglich erfordert. Wo mehr als zwei, höchstens drei Abtheilungen nach diesem Princip gemacht werden müßten, da wäre mit Grund auf eine fehlerhafte Organisation der ganzen Anstalt, oder auf eine große Ungeschicklichkeit des Lehrers zu schließen. Aber auch hiemit ist die Frage noch nicht erledigt. Die Verschiedenheit des Unterrichtsstoffes, der die Abtheilung gleicher Schüler bald mehr bald weniger streng fordert, und die verschiedenen Fortschritte, welche die einzelnen Schüler in verschiedenen Pensen schon vermöge verschiedener natürlicher Begabung für dies oder jenes Fach machen, scheint fast für jedes Unterrichtsfach eine neue Abtheilungsweise nöthig und wohl dadurch die ganze Einrichtung sehr künstlich und complicirt zu machen. In höheren Lehranstalten mit nicht überfüllten Classen, namentlich auch in Privaterziehungsanstalten (wie vormals das Fellenberg'sche Institut in Hofwyl bei Bern) mag es angehen, für jedes Fach besondere Classenabtheilungen zu treffen, weil man da über viele Zeit und verhältnismäßig eine weit größere Anzahl Lehrer zu verfügen hat (vgl. den Art. Classensystem); in der gewöhnlichen Volksschule ist es unausführbar. Es ist aber auch nicht nöthig. Um sich über das Bedürfnis von mehr oder weniger Abtheilungen klar zu werden, darf man sich nur erinnern, daß der Unterrichtsstoff theils ein solcher ist, der die Receptivität des Schülers vorzugsweise in Anspruch nimmt, theils ein solcher, der von dem Schüler selbst producirt werden muß. Das Lehr- und Lerngeschäft in der Schule zerfällt demnach in theoretischen Unterricht und in praktische Uebungen. An ersteren können ohne Zweifel viele Schüler zugleich mit Nutzen Theil nehmen, wenn sie auch unter sich merklich verschieden sind, vorausgesetzt, daß sie im Stande seien, dem Vortrage des Lehrers zu folgen, und daß der Lehrer sie in gehöriger Aufmerksamkeit erhalten könne. Bei dieser Art des Unterrichts ist mithin die Abtheilung der Schüler weniger durch den Stoff, als durch die etwa nöthige Verschiedenheit der Lehrart und des Lehrtones bedingt, was jedenfalls nicht viele Abtheilungen erfordert. Die Rücksicht, die Schülermasse zusammenzuhalten und miteinander vorwärtszuführen, muß also überwiegen. Bei den Uebungen, wo jeder Schüler für sich oder nur mit ganz wenigen zusammen arbeitet, kann auch eine größere Anzahl von Abtheilungen weder schaden noch das Geschäft erschweren, vielmehr nur leichter machen und sicherer zum Ziel führen. Hier sind viele kleine Abtheilungen am Platze, deren jede Schüler enthält, welchen die gleiche Uebung aufgegeben werden kann.

Aus dem Gesagten folgt: der Lehrer muß seine Classe auf zweierlei Weise abtheilen, 1) in 2—3 größere Abtheilungen, welche er, weil sie auf verschiedenen Lehrstufen stehen und verschiedene Lehrweise, verschiedenen Lehrton erfordern, in allen oder doch den meisten Fächern getrennt unterrichtet; 2) jede dieser Abtheilungen für alle diejenigen Fächer, wo es auf möglichste Uebung jedes Einzelnen abgesehen ist, in mehrere kleine, wogegen er sowohl beim theoretischen Unterrichte, als bei Uebungen, die ein gleichzeitiges Mit- und Nebeneinanderarbeiten vieler, Schwächerer und Weitergekommener, zulassen — wie die Uebungen im Schönschreiben, Zeichnen u. a. — die ganze Abtheilung zusammenhalten wird.

Der dritte Punct betrifft das Wie? der gleichzeitigen Beſchäftigung aller Abtheilungen. Hier iſt wieder zu unterſcheiden zwiſchen den Haupt- und Unterabtheilungen. Die Hauptabtheilungen bedürfen verſchiedenartigen Unterrichtsſtoff, die Unterabtheilungen arbeiten in dem gleichen Gegenſtande, aber auf verſchiedenen Stufen oder mit verſchiedenen Aufgaben und Uebungen. Da der Lehrer ſich immer nur mit einer der Hauptabtheilungen unmittelbar und mündlich lehrend abgeben kann, ſo folgt von ſelbſt die Nothwendigkeit, laute und ſtille Penſen zu unterſcheiden, und derjenigen Abtheilung, welche nicht gerade den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, ein ſtilles Penſum zuzutheilen. Solche ſtille Penſen ſind theils Vorbereitungen auf den folgenden Unterricht, theils Wiederholung und Einprägung des früheren Unterrichtes, theils Uebung einer Fertigkeit, theils Anwendung des Gelernten in Bearbeitung von Aufgaben (z. B. Rechenexempel, geometriſche Aufgaben, Aufſätze u. dgl.). Was hievon am beſten ſich dazu eignet, wird der Lehrer zu Hausaufgaben beſtimmen, das Uebrige aber in die genannten ſtillen Beſchäftigungen verlegen. Da aber die meiſten Unterrichtsgegenſtände Elemente ſolcher ſtillen Penſen enthalten, ſo hat der Lehrer bei der Zutheilung derſelben an die von ihm nicht unmittelbar unterrichtete Abtheilung auf ſolche zu reflectiren, deren Beaufſichtigung ſich am leichteſten mit dem Gegenſtande verträgt, welchen er mit der andern Abtheilung vorzunehmen gedenkt. Während daher die eine der Abtheilungen den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, hat die andere oder haben die anderen (im Ganzen oder in mehreren Unterabtheilungen) ſtille für ſich etwas zu leſen, zu repetiren, zu präpariren, zu memoriren oder eine ſchriftliche Aufgabe (Ueberſetzung, Aufſatz ꝛc.) zu fertigen, oder endlich gruppenweiſe unter Aufſicht und Leitung eines aufgeſtellten Mitſchülers eine mündliche Uebung (halblaut) oder eine ſchriftliche (leiſe) vorzunehmen. Auch die Hauptabtheilung, die der Lehrer unmittelbar unterrichtet, kann er entweder gemeinſam unterrichten und üben, oder er kann auch ſie in Gruppen (Kreiſen, Unterabtheilungen) unter ſeiner ſpeciellen Leitung mit Aufgaben beſchäftigen. Erſteres eignet ſich vorzugsweiſe für den religiöſen und hiſtoriſchen Stoff, auch Zeichnen, Singen, Leſen, letzteres vorzugsweiſe für den Unterricht in der Mathematik (Zahlen- und Raum-Größenlehre).

Was den vierten Punct, das Verhalten des Lehrers bei dem Doppelunterrichte betrifft, ſo iſt leicht zu erachten, daß dabei größere Anſprüche an die Gewandtheit, Umſicht und Energie des Lehrers gemacht werden, als bei dem einfachen Unterrichte einer ungetheilten Claſſe. Während er in letzterem Falle ſeine ungetheilte Aufmerkſamkeit der Claſſe zuwenden und ſeine Gedanken auf den zu behandelnden Gegenſtand concentriren kann und ſoll, ſo muß bei dem Unterrichte in Abtheilungen von ihm gefordert werden, daß er ſeine Aufmerkſamkeit zwiſchen beiden Abtheilungen theile, um die eine zu unterrichten, die Selbſtthätigkeit und Ordnung der andern zu überwachen. Während er zu der einen Abtheilung mit dem Munde ſpricht, muß er zu der andern mit den Augen reden. Kurz ſeine Perſönlichkeit muß beide Abtheilungen in beſtändiger reger Thätigkeit erhalten. Und dies iſt nicht ganz leicht, wenn es dem Zwecke entſprechen ſoll. Denn in der Abtheilung, die ſich mit einem ſtillen Penſum ſelbſt zu beſchäftigen hat, giebt es immer einige, denen mit dem Aufhören des unmittelbaren anregenden Einfluſſes des Lehrers auch die Luſt und Kraft zum Lernen ausgeht. Dieſe namentlich in ſolchen Stunden nicht nur im Auge zu behalten, um ſie von gänzlichem Nichtsthun oder gar Störung des Nachbarn — der Folge des Nichtsthuns — abzuhalten, ſondern auch ihnen durch Nachſehen und nöthige Fingerzeige das Abſchreiben von anderen überflüſſig oder unmöglich zu machen, iſt alſo die Aufgabe des Lehrers, was neben der Hingebung an die zu unterrichtende Abtheilung gewiß eine große Lebendigkeit des Geiſtes neben umſichtiger Ruhe im Aeußern erfordert. Noch ſchwerer wird natürlich die Aufgabe, wenn der Lehrer die Hauptabtheilung, die er ſelbſt unterrichtet, auch in Unterabtheilungen (Gruppen) getheilt hat. Dieſes kann wohl mit Glück nur von einem Lehrer verſucht werden, der neben den ſchon genannten Eigenſchaften nicht

nur bei ſeinen Schülern großes perſönliches Anſehen genießt, ſondern auch den Gegenſtand des Unterrichtes (mathematiſche Aufgaben ꝛc.) vollkommen beherrſcht und in genau abgeſtufte Uebungen zu bringen weiß. Er muß die nicht allzuhäufige Kunſt verſtehen, mit jeder der kleinen und großen Abtheilungen in fortwährendem geiſtigen Verkehre zu ſtehen, ſo daß er an dem Lerngeſchäft einer jeden Gruppe Antheil nimmt, ohne darüber der anderen zu vergeſſen. Beſitzt er dieſe Gewandtheit nicht, ſo wird er beſſer thun, die ganze Abtheilung beiſammen zu laſſen, oder ſich zur Leitung der einzelnen Abtheilungen der Monitoren zu bedienen, oder wenigſtens die zweite Hauptabtheilung nur mit Schreiben und Aehnlichem zu beſchäftigen. Kaum dürfte noch nöthig ſein, die Bemerkung zu machen, daß die ganze Schulzeit gleichmäßig unter die beiden Hauptabtheilungen ſo zu vertheilen iſt, daß jede derſelben ebenſo lange vom Lehrer unmittelbar unterrichtet wird, als die andere. (Vgl. auch die Artikel Helferſyſtem und wechſelſeitige Schuleinrichtung.) *) **G. A. Rieke.**

Dorfſchule, ſ. Landſchule.

Dramatiſche Aufführungen. Nachdem ſchon im Mittelalter die Mönche an Stiftungstagen der Klöſter und an Gedenktagen der Heiligen geiſtliche Komödien mit ihren Schülern aufgeführt hatten, wurde es unter dem Einfluſſe der wieder belebten Wiſſenſchaften am Ende des 15. und zu Anfange des 16. Jahrhunderts allgemeine Sitte, in den lateiniſchen Schulen die Komödien des Terenz und zum Theil auch des Plautus durch Schüler darſtellen zu laſſen. Wenn daneben auch frühzeitig griechiſche Aufführungen erwähnt werden, namentlich die Dialoge des Lucian und einzelne Stücke des Ariſtophanes, ſo behielten doch, da es dabei hauptſächlich auf Fertigkeit im Lateinſprechen abgeſehen war, die lateiniſchen Dramen den Vorrang. Insbeſondere war Terenz, der bis ins 18. Jahrhundert hinein wunderbar genug für den rechten Sittenlehrer galt, der Lieblingsſchriftſteller der Humaniſten. Die Reformatoren hatten in ihrer Schulordnung das Auswendiglernen des Terenz ausdrücklich empfohlen. „D. Cellarius fragte Dr M. Luther um Rath: Es wäre ein Schulmeiſter in Schleſien, nicht ungelehrt, der hätte ihm furgenommen ein Komödien im Terentio zu agiren; Viel aber ärgerten ſich dran gleich als gebührte einem Chriſtenmenſchen nicht ſolch Spielwerk aus heidniſchen Poeten. Was er Dr Lutherus davon halt? Da ſprach er: Komödien zu ſpielen ſoll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, erſtlich daß ſie ſich üben in der lateiniſchen Sprache; zum andern daß in Komödien feinkünſtlich erdichtet, abgemalt und geſtellet werden ſolche Perſonen, dadurch die Leute unterrichtet und ein jeglicher ſeines Amtes und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Geſellen und Alten gebühre und für die Augen geſtellt aller Dinge Grad, Aemter und Gebühren, wie ſich ein jeglicher in ſeinem Stande halten ſoll, wie in einem Spiegel. Zudem werden darinnen beſchrieben und angezeigt die liſtigen Anſchläge und Betrug der böſen Bälge u. dgl., was der Aeltern und jungen Knaben Art ſei, wie ſie ihre Kinder zum Eheſtande ziehen und halten, wenn es Zeit mit ihnen iſt ꝛc. Soiches wird in Komödien furgehalten, weiches denn ſehr nutz und wohl zu wiſſen iſt." (Luthers Tiſchreden, herausgeg. von Förſtemann und Bindſeil. Berlin 1848. Bd. IV, S. 593). Die Kurſächſiſche Schulordnung von 1580 ſagte ausdrücklich: „Plauti et Terentii comoedias ſollen ſie die Knaben jährlich ſpielen laſſen und ſolchergeſtalt ſie an das zierliche Lateinreden gewöhnen." Der berühmte Rector Joh. Sturm in Straßburg wollte, daß das Schultheater keine Woch lang unbenützt bliebe und daß die Schauſpieler in der Prima Roscii ſein ſollten. Er ließ alle Stücke des Terenz ohne Ausnahme ſpielen, daneben Plautus und Ariſtophanes. Dasſelbe that Georg Rollenhagen in

*) Vgl. den Art. Claſſentheilung. Doppelunterricht im engeren Sinn d. h. gleichzeitiges Unterrichten von zwei Abtheilungen in verſchiedenen Fächern durch Einen Lehrer iſt höchſtens etwa in der Art möglich, daß der Lehrer der einen Abtheilung etwas dictirt, während er mit der andern rechnet u. dgl.; aber der Lehrer wird dabei ſehr angeſtrengt und die Schüler leicht zerſtreut. D. Red.

Magdeburg und viele andere Rectoren der damaligen Zeit. Obwohl es nicht an einzelnen Stimmen fehlte, die auf die ſittlichen Gefahren hinwieſen, die von dieſen Stücken der Jugend drohten, ſo fand ſich doch die große Mehrzahl der Humaniſten, unter denen es Männer von der höchſten Strenge des Glaubens gab, mit der ſittlichen Frage leicht ab. Neben Terenz wurde durch das ganze 16. und 17. Jahrhundert in den Schulen auch eine große Zahl neu lateiniſcher Dramen zur Aufführung gebracht, die von den Humaniſten verfaßt waren. Es genüge hier außer an Reuchlin und Celtes, die darin die Vorbilder wurden, an Xyſtus Betulius, Naogeorg, Macropedius, Nicodemus Friſchlin und Martin Heineccius zu erinnern. Der urſprüngliche Zweck der Schulbildung wurde dabei zu dem allgemeineren ſittlicher und kirchlicher Bildung erweitert. Man bearbeitete vorzugsweiſe bibliſche Stoffe aus dem alten und neuen Teſtamente oder verfaßte kirchliche Tendenzſtücke, die unmittelbar in die großen Kämpfe der Reformation eingriffen. Da man ſich aber bald überzeugte, daß man, um auf das Volk zu wirken, deutſch reden müße, entſtand neben jenen lateiniſchen Dichtungen ein vollſtändiges deutſches Drama, das aus der Bibel und dem Kampfe der Reformatoren entlehnt von der lebendigſten Theilnahme des Volkes getragen wurde und ſich hauptſächlich als Schulkomödie ausbildete. Luther mochte es gerne ſehen, daß die Thaten Chriſti in den Schulen, lateiniſch und deutſch, ordentlich und unverfälſcht zuſammengeſtellt, aufgeführt werden propter rei memoriam et affectum junioribus augendum. Da er ſogar in den Vorreden zu Judith und Tobias dieſe Bücher, ſo wie einige andere ſpät entſtandene Stücke des alten Teſtamentes für Dramen erklärt hatte, die nachmals in die proſaiſche Form übertragen auf uns gekommen ſeien, beriefen ſich unzählige Geiſtliche und Schulmeiſter für die von ihnen dramatiſirten bibliſchen Geſchichten auf ſeine Auctorität. Allmählich wurde die ganze heilige Geſchichte dramatiſch behandelt und in den Schulen zur Aufführung gebracht. Aus dem alten Teſtamente waren die Geſchichten von Tobias, Judith, Suſanna, Daniel, Eſther und einige andere beſonders beliebt. Aus dem neuen Teſtamente fand der verlorene Sohn die zahlreichſten Bearbeiter. Unter den Dichtern ſind hauptſächlich Paul Rebhun, Joachim Greff, Johann Ackermann, Georg Rollenhagen zu nennen. Dieſe geiſtlichen Komödien ſollten ein Tugend- und Laſterſpiegel für die Jugend ſein „weil allweg dasjenige ſo ein Menſch mit eigenen Augen ſiehet, einem mehr zu Gemüth gehet, und in beſſerem Gedächtnis bleibet, denn was man nur höret.“ Zuweilen wird auch Förderung der öffentlichen Beredtſamkeit und geſelligen Bildung als Zweck der Komödien bezeichnet. „Die Knaben werden dadurch kühne, für die Gemeine zu reden, lernen fein aus dem Munde ſprechen, lernen ſich auch bei den Leuten fein ſchicken.“ (Melchior Newkirch in der Widmung zu ſeinem Stephanus. Braunſchweig 1592).

Dergleichen Aufführungen fanden im 16. Jahrhundert in faſt allen Schulen Nord- und Mitteldeutſchlands ſtatt. In Süddeutſchland blühte beſonders das theatrum academicum zu Straßburg. *) Die Bühnen wurden in den Sälen der Schulen, auf dem Markte, im Rathhauſe und ſelbſt in den Kirchen aufgeſchlagen. Lehrer und Geiſtliche ſpielten nicht ſelten mit. Die Theilnahme der Schüler erſtreckte ſich zuweilen bis auf 6jährige Knaben herab.

Die Jeſuiten, die ſich bald dieſes pädagogiſchen Bildungsmittels bemächtigt hatten, ſtatteten ihre Aufführungen mit dem höchſten Glanze aus. Sie ließen aus ſittlichen Gründen Plautus und Terenz nicht zu und gaben nur eigene Stücke. Der öffentlichen Preisvertheilung gieng in ihren Schulen jedesmal „eine komiſche Handlung“ vorher.

Neben dieſen kunſtgemäßen Darſtellungen kommen auch dramatiſche Aufführungen zur Weihnachtszeit vor, die aus unmittelbar volksthümlicher Sitte hervorgegangen waren. Die „heilige Chriſtfahrt“, ein Umzug Chriſti mit ſeinen Engeln und Knechten, unter denen Rupert nie fehlen durfte, wurde von Schülern und Lehrern, die eine Einnahme

*) Vgl. auch das Ulmer Programm 1858. S. 16.

darans zogen, am Weihnachtsabend aufgeführt. Der Zug ſprach in den Häuſern vor und vollzog bei den Kindern die Chriſtbeſcheerung. Daneben fanden aber auch Aufführungen wirklicher Weihnachtskomödien ſtatt, die die Geburt des Herrn ſelbſt behandelten. Namentlich läßt ſich dieſe Sitte aus Thüringen nachweiſen, wo ſie ſich bis zu Anfang des 18. Jahrhunderts erhielt. Damals erhoben ſich die Geiſtlichen gegen den vielfach dabei verübten Unfug und gegen die „ſchädlichen Weihnachts-Larven, ſo man insgemein heiligen Chriſt nennet."

Der dreißigjährige Krieg hatte die Pflege des Schuldramas unterbrochen. Nach dem Kriege nahm dasſelbe einen neuen Aufſchwung, wenn auch in veränderter Geſtalt. Schauſpiele aus der weltlichen Geſchichte, moraliſche Tendenzſtücke, Sing- und Schäferſpiele, daneben lateiniſche für unmittelbare Schulzwecke gefertigte Komödien nach Nepos und Curtius, ſo wie franzöſiſche Stücke verdrängten immer mehr die bibliſchen Stoffe. Der Zweck der *geſelligen Bildung* wurde dabei als der wichtigſte hervorgehoben. Leider aber verſchmähte man es nicht, auch rohe und unſittliche Productionen — es genüge an die Stargaris (Raumer, Geſch. der Pädagog. II., 101) zu erinnern — Schülern und Zuſchauern zuzumuthen.

Auf dem berühmten Schultheater zu Zittau, deſſen Geſchichte bis 1505 zurückreicht, wurden alle Jahre in der Faſtnachtswoche drei Schauſpiele aufgeführt. Während die früheren Rectoren — Gerlach, Preil, Keimann — vorzugsweiſe bibliſche Stücke gaben, wurde *Chriſtian Weiſe*, Rector zu Zittau von 1678—1708, der fruchtbarſte und bedeutſamſte Vertreter der neuern Richtung. Er verlegte die Spiele in die Michaeliswoche und ließ am erſten Tage ein bibliſches, am zweiten ein hiſtoriſches Stück, am dritten eine freie Erfindung geben. Zuweilen ſchloß ſich als viertes — ganz nach Art der alten Trilogien — ein Poſſenſpiel an. Die Zahl ſeiner Schuldramen wird auf 100 angegeben. Sein Hauptzweck war praktiſche Vorbildung fürs Leben. Die Schüler ſollten recht reden lernen und zu einer „geziemenden hardiesse" aufgemuntert werden. Er gab dabei Anleitung zu richtiger Pronunciation und Action. Durch den Inhalt ſeiner Stücke ſollten Regeln der Klugheit und Tugend in anmuthigen Reden und Exempeln recommandirt werden. Trotzdem fehlte es nicht an höchſt anſtößigen und mindeſtens platten Stellen. Gegen das Anſehen dieſer Stücke, die viel in Sachſen geſpielt wurden, erhob ſich *Gottſched*, der bei ſeinen Reformbeſtrebungen für das Drama hauptſächlich das Schultheater im Auge hatte. Die Stücke ſeiner „Schaubühne" wurden bald auch auf den beliebteſten Schultheatern zu Görlitz, Annaberg und Zittau aufgeführt. Gottſched erwartete von dieſen Aufführungen für die Schulen große Vortheile: Uebung des Gedächtniſſes, Unerſchrockenheit vor einer großen Verſammlung aufzutreten, wohlanſtändiges Reden und ungezwungene Art in äußerlichen Geberden. Außerdem ſollten ſie Probierſteine zur Erkenntnis der Fähigkeiten der Schüler werden. „Nur diejenigen werden einmal beliebte und geſchickte Prediger, gute Lehrer und angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit beſonderer Anmuth und Lebhaftigkeit ſpielen können."

So hielt ſich die Schulkomödie auch noch im 18. Jahrhundert in Sachſen, Schleſien und einigen andern Ländern, während ſie an andern Orten verboten wurde. In Preußen wurde 1718 verordnet: „Komödien und actus dramatici ſind in Schulen gänzlich abzuſchaffen und dagegen die Jugend zum Perorireu anzuhalten." Das Dresdener Reſcript von 1702 behandelte die Frage liberaler: „Wir können auch laſſen geſchehen, daß des Jahres etwa einmal Komödien oder Tragödien gehalten, die Themate aber hiezu vornehmlich aus der heiligen Schrift oder der historia sacra, nach Gelegenheit aus der historia romana et germanica genommen werden; jedoch daß dabei alle Ueppigkeit und Aergernis, auch Vanität vermieden, ſowohl liederliche Weibs- als andere ärgerliche Perſonen davon bleiben mögen." Die letzten Aufführungen werden aus Berlin (1762), Schleuſingen, Hannover (1772 Goethe's Clavigo), Breslau (1783) und Zittau erwähnt.

Neben der Aufführung eigentlicher Komödien kommen von Anfang an in den gelehrten Schulen dramatiſche Actus vor, die, als das eigentliche Schuldrama außer Gebrauch kam, immer üblicher wurden und den Uebergang zu den jetzigen Redeactus bildeten. Schon früh wurden die Colloquia Erasmi benutzt oder nach ihrem Vorbilde actus dialogici eingerichtet. Ein aufgeſtelltes Thema wurde mit allem ſceniſchen Apparat nach den verſchiedenſten Seiten behandelt. Die Redner traten dabei in Coſtümen auf und mit entſprechenden Attributen verſehen. Oft auch hatte der Actus mehr den Charakter der Disputation. Bei fürſtlichen Geburtstagen traten die Planeten, Grazien, Muſen und andere mythologiſche Figuren auf. In dem Oſter-Actus wurde beſonders die Leidensgeſchichte des Herrn dramatiſch behandelt. Während in Weimar (1700) ein förmliches Drama de condemnatione Salvatoris nostri passionale vom Rector Großgebauer zuſammengeſtellt wurde, hielt man in Arnſtadt einen Redeactus über den Ohrenhieb des Petrus. Die Redner ſprachen dabei oft in verſchiedenen Sprachen und es ſcheint namentlich Uebung im Lateinſprechen dabei das Ziel geweſen zu ſein. Seltſame Stoffe zu dramatiſchen Actus werden in Zober's Beiträgen zur Geſchichte des Stralſunder Gymnaſiums erwähnt.

Es iſt bekannt, daß in neueſter Zeit die königliche Einführung der Antigone einzelne Reproductionen des antiken Dramas in Schulen hervorgerufen hat.

In England finden noch heute allgemein dramatiſche Aufführungen in den Schulen ſtatt. Nicht bloß einzelne Scenen, ſondern ganze Stücke einheimiſcher oder auch franzöſiſcher, griechiſcher und lateiniſcher Dichter kommen zur Darſtellung. Die Weſtminsterſchool iſt wegen guter Darſtellung Terenziſcher Stücke lange gerühmt worden (Wieſe, deutſche Briefe S. 103). Ueber die Aufführung eines Terenziſchen Stückes in dieſer Schule berichtet ausführlich J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands (Halle 1857) S. 93 f. Auch in England iſt die Sitte alt. Schon Franz Baco, der Zeitgenoſſe Shakeſpeares vertheidigte und empfahl ſie angelegentlich. In dem Werke de augmentis scientiarum VI. 4, p. 183 (ed. Francof. 1665) rühmt er die in den Schulen getriebene actio theatralis, wie folgt: memoriam roborat, vocis et pronuntiationis tonum atque efficaciam temperat, vultum et gestum ad decorum componit, fiduciam non parvam conciliat, denique oculis hominum juvenes assuefacit. — Während in England die von gewichtigen Auctoritäten gegen die Sitte erhobenen Bedenken bis heute unbeachtet geblieben ſind, iſt man in Deutſchland nicht zweifelhaft, daß alle die Vortheile, durch welche dramatiſche Aufführungen in den verſchiedenen Zeiten von ihren Pflegern und Vertretern empfohlen worden ſind, durch bei weitem größere ſittliche Nachtheile überwogen werden. Schon unter den Humaniſten des 16. Jahrhunderts erhob ſich, allerdings als faſt alleinige Ausnahme, Hieronymus Wolf, der bekannte Rector zu Augsburg, gegen dergleichen Schauſpiele. Er führte mit Recht an, daß die Schüler dadurch zerſtreut unterweilen die übrigen Studien vernachläſſigten. Ganz abgeſehen von dem Verluſte der auf das Abſchreiben und Einſtudiren der Rollen, ſo wie der auf die Proben verwandten Zeit, wird in dem Gemüthe des Schülers eine Leidenſchaftlichkeit erregt, die ſich mit der ſtillen Sammlung und Concentration ſeiner Geiſteskräfte auf würdigere Objecte des Lernens nicht verträgt. Wie die Vorbereitung Wochen lang alle Sinne und Gedanken gefangen nimmt, ſo wird ſich auch nachher die erregte Phantaſie nur allmählich wieder in das alltägliche Geleis zurückführen laſſen. Von Kotzebue iſt bekannt, daß er, ſtatt ſeine Lehrſtunden zu beſuchen, zu Mitſchülern ſchlich, um Pläne zur Aufführung von Komödien zu machen. Was von ihm erzählt wird, daß ihn alle ernſte Arbeit anekelte, dürfte auch heute die Folge bei vielen unſrer Schüler ſein. Bei Kotzebue führte jene Neigung zum Luſtſpieldichter, wie es bereits im 17. Jahrhundert häufig geſchehen war, daß Jünglinge, die auf den Brettern der Schulbühne mit Erfolg aufgetreten waren, Schauſpieler-Truppen ſich anſchloſſen, die wirklich in jener Zeit meiſt aus Studenten beſtanden. So harmlos es iſt, wenn die Jugend, von einem natürlichen Nachahmungs-

triebe geleitet, ſich gern verkleidet, um die eigene kleine Perſönlichkeit in einer fremden Rolle in allen möglichen Größen erſcheinen zu laſſen, wohl gar auch in geſelligen Spielen bis zur extemporirten Dramatiſirung ſich verſteigt, ſo nachtheilig iſt alles Vorbereitete und Einſtudirte. Die Jugend hat den Trieb, an einen Charakter ſich anzuziehnen, der zu ihrer Individualität ſtimmt. Die Bildungsmittel der Schule bieten ihr aber auch genug der edlen Geſtalten aus allen Zeitaltern, aus denen „ein jeder ſich ſeinen Helden wählen“ kann. Wollten die theatraliſchen Aufführungen dieſem Triebe Rechnung tragen, ſo müßten die Rectoren am Ende es machen, wie Chriſtian Weiſe, der ſeine Stücke jedesmal für beſtimmte Schüler ſchrieb und die Rollen den vorhandenen Perſonen anpaßte. Sonſt iſt es doch unvermeidlich, daß auch Charaktere dargeſtellt werden müßten, die nur durch die Kunſt des Verſtellens zu ihrer Wahrheit gelangen können. Wunderbar genug bedient ſich Franz Baco a. a. O. zur Vertheidigung dramatiſcher Aufführungen in Schulen des Beiſpiels des Vibulenus bei Tacit. Ann. I. 22, der mit großer Beredtſamkeit den pannoniſchen Legionen eine grobe Lüge vorgetragen und ſie ſo zum Aufſtand gegen ihren Feldherrn aufgewiegelt. „Ille vero rem totam tanquam fabulam in scena peregit.“ Mit Recht bemerkt Raumer (Geſch. der Pädagog. I. S. 349 f.): „Warum hat der ſonſt ſo ſcharfſinnige Mann ſein Beiſpiel nicht vielmehr als ſchlagend gegen theatraliſche Aufführungen der Schüler gebraucht, zum Beweis, daß dieſe Aufführungen gar leicht von einem mimiſchen Scherz aus zu einer nur zu ernſten Virtuoſität im Lügen und Verſtellen führen können.“ — Man hat zu verſchiedenen Perioden die dramatiſchen Aufführungen hauptſächlich durch die Vortheile empfohlen, die ſie für die geſellige Bildung gewähren, indem ſie an ein unbefangenes und geziemendes öffentliches Auftreten gewöhnen. Ich brauche die ſchönen Worte nicht zu wiederholen, welche Döderlein („Reden und Aufſätze“ Red. XV. über die Gefahren der Verbildung) über die behutſame und ſchonende Pflege der ſo vielen Knaben gerade von tieferem Gemüth eigenthümlichen Schüchternheit ſagt, da ſie in einem früheren Artikel (Blödigkeit I. S. 720 f.) bereits angeführt ſind. Die Schule hat ſicherere Mittel, jene Blödigkeit mit ſanfter Hand zu heilen und überläßt das Uebrige dem Hauſe und dem Leben. Oeffentliches Auftreten in dramatiſchen Productionen kann nur geeignet ſein, die Eitelkeit zu reizen und die Gefallſucht hervorzurufen. Nicht bloß der Schüler, ſondern auch ſeine Eltern werden von Hoffnungen und Befürchtungen erfüllt ſein, was die Leute dazu ſagen werden, wie ſich der jugendliche Schauſpieler ausnehmen und ob er es beſſer als andere machen werde. Unverſtändige Beifallsbezeugungen des Publicums werden dem jungen Künſtler vollends den Kopf verdrehen und er wird ſicher ein ungewöhnliches Gefühl von der Wichtigkeit ſeiner Perſon und ſeiner Leiſtung bekommen. Wird nicht auch ſchon die bloße Vertheilung nach Haupt- und Nebenrollen Neid und Misgunſt in die jugendlichen Seelen führen müßen? Und welches ſind denn die Stücke, die man durch die Jugend darſtellen laſſen ſollte? Den Terenz wird niemand mehr als Sittenlehrer empfehlen und Uebung des Lateinſprechens, ſo weit es noch dem Zweck höherer Schulbildung dient, wird längſt auf anderen Bahnen erſtrebt. Die Meiſterwerke unſrer Claſſiker aber, an denen die Nation eines ihrer koſtbarſten Kleinode beſitzt und an denen die Jugend ſich groß ziehen ſoll, muß man doch wohl höher halten, als daß man ſie durch die jungen dramatiſchen Künſtler zur Caricatur entſtellen läßt. Und nun gar die eigens für dieſe Zwecke gedichteten Kinderſchauſpiele mit ihrem ſentimentalen, altklugen und unnatürlichen Ton und ihren moraliſchen Brühen! Franzöſiſche Komödien aber, wie ſie in höheren Töchterſchulen vorzüglich beliebt ſind und von denen vertheidigt werden, die der Uebung in franzöſiſcher Converſation bei Bildung und Erziehung deutſcher Jungfrauen das Wort reden, ſind das ſicherſte Mittel, jene zarte Scheu zu durchbrechen, die tief in der weiblichen Natur begründet iſt und die, wenn ſie einmal von unſaubern Händen angetaſtet iſt, den Dämonen der Eitelkeit und Gefallſucht nur um ſo unwiederbringlicher verfällt. In dem kleinen Kreiſe einer Privatſchulgemeinde mögen alle jene Nachtheile ſich mindern, gänzlich

ſern können ſie auch da nicht gehalten werden. Gilbert hat in dem Programm der Bender'ſchen Anſtalt zu Weinheim (1848, abgedruckt in der Päd. Revue, 1850, April, S. 136 ff.) dramatiſche Aufführungen in ſolchen Kreiſen mit warmen und liebenswürdigen Worten vertheidigt und empfohlen. Dort werden dramatiſirte Märchen aufgeführt, von den oberen Abtheilungen Scenen aus Schillers Wilhelm Tell, Wallenſtein, aus Goethe's Götz, Egmont, aus Uhlands und Grabbes dramatiſchen Dichtungen. Selbſt Gutzkows Zopf und Schwert und Laube's Karlsſchüler wurden benutzt. Von andern Privatanſtalten iſt Aehnliches bekannt. In öffentlichen höheren Schulen begnügt man ſich längſt mit dem einfachen Redeactus, der neben der Probe einer tüchtigen wiſſenſchaftlichen Leiſtung zugleich ein behutſames Mittel iſt, die Schüler an öffentliches Auftreten und Sprechen vor einer größeren Verſammlung zu gewöhnen.

Gegen dramatiſche Aufführungen durch Schüler hat ſich mit Ernſt und Nachdruck Palmer in der evangeliſchen Pädagogik S. 194 ff. ausgeſprochen. Von anderer hierher gehöriger Literatur erwähne ich: K. Haſe, das geiſtliche Schauſpiel. Leipzig 1858. Palm, Chriſtian Weiſe. Breslau 1854. Heiland, über die dramatiſchen Aufführungen im Gymnaſium zu Weimar. Ein Beitrag zur Geſchichte der Schulkomödie. Weimar, 1858. Zur Geſchichte findet ſich außerdem ein reiches Material in K. Gödekes Grundriß zur Geſchichte der deutſchen Dichtung (Hannover 1855), in Gödekes Römoldt (Hannover 1855), ſo wie in den literaturgeſchichtlichen Werken von Gervinus und Cholevius, in Raumers Geſchichte der Pädagogik und E. Devrients Geſchichte der Schauſpielkunſt. **Heiland.**

Dreſſiren, ſ. Abrichten.

Drohung, ſ. Strafen.

Ductus, ſ. Schreibunterricht.

Dummheit — (= Dunkelheit im Kopf vergl. Weigand Wörterbuch der deutſchen Synonymen bei Albern) iſt an ſich ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falſch gerichtet wird. — Sie unterſcheidet ſich von der Unwiſſenheit dadurch, daß dieſe Mangel an Wiſſensſtoff hat, neben welchem jemand doch in ſeiner Art geſcheidt ſein kann, ſofern er nur nicht dasjenige nicht weiß, das er wiſſen ſollte, in welchem Fall er ein Ignorant, oder ſofern er nicht was er nicht weiß zu wiſſen ſcheuen will, in welchem Falle er ein Geck genannt wird: beidemal moraliſch fehlend und alſo tiefer hinein dumm. Weil aber die Urtheilskraft ſich an Stoffen des Denkens entwickeln muß, ſo kann, wer von Natur nicht dumm iſt, doch mit der Zeit es werden, wenn er unterläßt, jener den Stoff zuzuführen und ſie dadurch zu reizen, daß ſie ihr Verſtandeslicht leuchten laſſe und ausbreite; daher denn aus geſcheidten Kindern dumme Menſchen werden können, denn die Dunkelheit, welche über den verſtandesmäßig unaufgeklärt gebliebenen Gebieten des Geiſtes liegen bleibt, wirft ihre Schatten zurück und trübt auch das vorhandene Licht, und je mehr Unaufgewecktes in einem Gemüth bleibt, deſto größerer Anlaß iſt auch für das Wachere, endlich einzuſchlummern. Es mag zugleich den Menſchen und ihren Erziehern ein warnendes Symbol ſein, daß z. B. junge Lämmer geſcheidter in die Welt hinein ſehen, als ein altes Schaf. — Ferner unterſcheidet ſich die Dummheit von der Einfältigkeit dadurch, daß dieſe nur nicht viel, jene aber verkehrt auffaßt, — während Einfalt als Kraft und Wille, ohne Aufwand von prunkendem Verſtand gerade auf das Ziel loszugehen, eine Begleiterin der Weisheit und ihr Schild iſt; — von der Albernheit dadurch, daß dieſe in einem mit Witz vermengten Mangel an Urtheilskraft, von der Thorheit dadurch, daß letztere in Verderbnis eines möglicherweiſe glücklichen Verſtandes durch moraliſche Verkehrtheit beſteht, ſo daß was ein ſolcher Verſtand an Gedanken auferbaut, unter ſich präcis und conſequent ſein kann, aber wegen des lockeren Fundamentes ſich verſchiebt und baufällig wird; daher die Schrift als der Weisheit Anfang die Furcht Gottes nennt, durch welche auch in Wahrheit die Gründe des Lebens feſt und geebnet werden, Thoren aber nennt ſie diejenigen, welche in ihrem

Herzen ſprechen: es iſt kein Gott. Man muß ordentlich Verſtand haben, wenns in der Thorheit ein Stück geben ſoll. (Vergl. die feinen Bemerkungen in Kants Anthropologie).

Ob ein Zögling dumm ſei, fällt in der Regel nicht ſchwer zu erkennen. Schwieriger iſt die Heilung oder Verminderung dieſes Fehlers, namentlich darum, weil dazu neben richtiger Diagnoſe viel Geduld und Beharrlichkeit erfordert wird. Fürs erſte iſt zu unterſcheiden, ob einer allgemein oder nur in gewiſſen Fächern, ob im Leben und Thun oder nur im Lernen dumm (vernagelt) iſt. Allgemeine D. wird in der Regel einen merkbaren Zuſammenhang mit phyſiſchen Urſachen haben, ſeis mit angeborenen und bleibenden (Hirnarmut) ſeis mit in der körperlichen Entwickelung begründeten und vorübergehenden, und iſt hier mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall auch keineswegs zu verzweifeln, ſondern mit Geduld die Urtheilskraft zu üben und derſelben möglichſt beizukommen auch auf Nebenwegen — ſinnliches Intereſſe, Bilder u. dgl. Denn es iſt kein Zweifel, daß auch ſchwache Gaben geſteigert werden können, gleichwie einem ungünſtigen Boden doch noch ein Pflanzenwuchs abzugewinnen iſt, wobei ſich der Humus mit vermehrt. Partielle D. ſcheint zuweilen faſt ein nothwendiges Seitenſtück zu außerordentlicher partieller Befähigung zu ſein, wie bei Mathematikern gefunden wird, daß es ihnen an der Urtheilskraft für Geſchäfte fehlt; bei näherer Betrachtung aber wird ſich häufig zeigen, daß vielmehr die Urtheilskraft nur ſchlummert aus Mangel an Intereſſe, als welches ganz von den Zahlen, wie zuweilen bei Gelehrten von Büchern, abſorbirt wird und alſo jene nicht in Bewegung ſetzt, anſonſt ein ſolcher Menſch mit völlig unterbundener Ader des Urtheils ein Rechenſimpel genannt wird. Zuweilen iſt jene partielle D. nur ein Nochnichtaufgeſchloſſenſein der Faſſungskraft für ein beſtimmtes Fach, wie z. B. die Fähigkeit zur Geometrie lange ſchlummern kann, während die für Sprache ꝛc. ſchon weit gebildet iſt. Iſt jedoch ein Schüler im Leben und Thun gewandt, im Lernen ſtumpf, ſo muß in der Regel auf Trägheit geſchloſſen werden, denn jenes beweiſt, daß Urtheilskraft vorhanden, jedoch annoch nur von einem unmittelbaren Intereſſe in Bewegung geſetzt iſt. Indeſſen ſpricht ſich in der D. oftmals auch nicht ſowohl Mangel an Willen als an Muth aus, ſei es von Natur oder in Folge einer einſchüchternden, liebeleeren Erziehung (vgl. Bormann, Unterrichtskunde S. 4); der Schüler iſt ſchüchtern zum Denken, wagt nicht zu urtheilen, kommt nicht nach, und in dieſer Hinſicht verſündigen ſich ungeduldige Lehrer indirect durch raſches Vorannachen mit den Fähigſten an den Mittleren und Wenigfähigen, direct aber durch rauhe und noch mehr durch verächtliche Behandlung, und geſchieht wohl nicht ſelten, daß ſie durch „Dummkopf"-ſchelten Dummköpfe bilden, und den „Eſel" in die Schüler hineinſchreien, welchen ſie herausklopfen wollen. Viele Marodeurs ſind immer ein Zeichen von ſchlechter Heerführung. Weckung des Intereſſes und Ermuthigung ſind, neben der Uebung und neben der Bekämpfung des trägen Willens durch Strafen die auf Heilung der mangelhaften Urtheilskraft gerichteten Mittel. Und man ſoll es hierin nicht zu leicht nehmen noch ſich etwa damit tröſten, daß ja das Kind ſonſt brav ſei; denn im ſpäteren Leben wenigſtens geht D. nicht ungerne mit Bosheit zuſammen, die als Zorn und Rache der Geiſtigſchwachen gegen die Ueberlegenen eine Art von Nothwehr üben will.

Es giebt jedoch auch eine Dummheit, welche nicht aus Schwäche und Mangel, ſondern eher aus geiſtigem Ueberfluß entſteht. Nicht jeder hernach berühmt gewordene Mann war ein Wunderkind; man weiß von mehreren, die als Knaben nichts verſprachen und für ſtumpf und müßig oder für träumeriſch in den Schulbänken ſaßen, unter den Kameraden liefen. Da iſt, als ſammelte ſich der Geiſt im Stillen, ehe er vor der Welt ſich zeigen ſoll; die Fülle des in Keimform Vorhandenen läßt es nicht alsbald zu einer Ordnung und Klarheit kommen, und wenn Verſtand und Urtheilskraft die Münzmeiſter ſind, welche das Metall zum Weltverkehr ausprägen, ſo iſt der Genius ein Bergmann, der erſt ungeſehen tief unter dem Boden das mit Erde und ſchlechtem Geſtein vermiſchte Gold ergräbt. Man hat leichter geſcheidt ſein, wenn man oberflächlich iſt; in welchem Gründliches wogt, der braucht Zeit zur Abklärung und

Berichtigung der Gedanken durch den Verſtand; es iſt wie in einem Haus, da wenig Geräthe mit wenig Mühe, vieles und edles aber mit vieler geordnet und vertheilt wird. Wie daher aus geſcheidten Kindern dumme Menſchen werden können, ſo auch umgekehrt — und oft zu großer Verwunderung der früheren Lehrer aus dummen geſcheidte. — Rouſſeau übertreibt zwar, aber er ſieht im weſentlichen das Richtige, wenn er ſagt: rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle do cette apparente et trompeuse stupidité qui est l'annonce des âmes fortes; ... toute la différence qui se trouve entre celui qui a du génie et celui qui n'en a pas, est que le dernier n'admet que de fausses idées, et que le premier n'en trouvant que de telles n'on admet aucune; il ressemble donc au stupide en ce que l'un n'est capable de rien, et que rien ne convient à l'autre..... L'apparente facilité d'apprendre est cause de la perte des enfants. On ne voit pas que cette facilité même est la preuve qu'ils n'apprennent rien. Emile Livre II nach der Ausg. v. Auguis Paris 1824. I. S. 176. (vgl. Raumer Geſch. d. Päd. 2. Theil 2. Aufl. S. 239. Wolf, Consilia scholastica S. 79). Nicht ſelten hat das langſam in die Höhe Wachſen ſeinen Grund im Tieferwurzeln, das ſpäteres ſolides Wachsthum vorbereitet, und es iſt merkwürdig zu ſehen, wie manche Seelenpflanze lange in ſich verſchloſſen bleiben muß, bis ſie ſich aufmachen darf und dann aber auch das Licht mit vollen Zügen in ſich nehmen kann.

Darum mag es auch die Schwaben nicht eben verdrießen, als die Dummen zu gelten, die erſt im vierzigſten Jahre geſcheidt werden. Nennt doch Arndt (Verſuch in vergleichender Völkergeſchichte 2. Aufl. S. 382 u. f.), die Dummheit eine ‚recht ſchwäbiſche Tugend,“ weiß aber ſo viel Tröſtliches und Liebes davon zu ſagen, daß uns Schwaben eigentlich ſchon die Beſcheidenheit verbietet, ſie allein für uns haben zu wollen, ſondern müßten den Bruderſtämmen auch ihren Theil daran gönnen, einem jeglichen nach ſeiner Art, wenns auch dabei verbleiben ſoll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichsſturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutſcheſten Deutſchen.“ **A. Hauber.**

Duzen, ſ. Achtung.

Dänemark.*)

E.

Ekel, ſ. Abneigung.

Egoismus, ſ. Selbſtſucht.

Ehe. (Vgl. auch den Art. Familie.) — Für dieſes wichtige Capitel der Moral, der Rechtskunde und der Culturpolitik müßte auch die Pädagogik ſchon darum eine Stelle offen haben, weil die Ehe ſelbſt für beide Gatten eine unvergleichliche Erziehungsanſtalt iſt; wenn es glückt, ſo kann ein rechter Mann bei ſeiner Frau, und vielleicht noch häufiger eine geſcheidte Frau bei ihrem Manne Dinge zu Stande bringen, die vor Zeiten Vater und Mutter, Präceptoren und Principale durchzuſetzen ſich vergebliche Mühe gemacht hatten. Von dieſem Segen der Ehe, ſo wie von den übrigen Seiten dieſes Inſtituts, die von den genannten anderweitigen Wiſſenſchaften beleuchtet werden, reden wir jedoch ſelbſtverſtändlich hier nicht. In den Bereich der Pädagogik gehören vielmehr bloß die drei Fragen: 1) in wie fern überhaupt Ehe und Kindererziehung ihrem innern Weſen nach zuſammenhängen; 2) in wie weit ſpecieller die Schließung eines Ehebundes und das Benehmen der Gatten gegen einander ein für die Kinder und deren

*) Wir haben unter „Dänemark“ auf das Ende des Buchſtabens D verwieſen, da wir zu der Hoffnung berechtigt waren, den Artikel über das däniſche Unterrichtsweſen hier geben zu können. Allein wir ſehen uns ohne unſere Schuld in dieſer Hoffnung getäuſcht und ſo bleibt uns nichts übrig, als dieſen Artikel erſt ſpäter unter „Skandinavien“ nachzubringen.

Gedeihen wichtiges Moment sei; und 3) ob es mit zur Lösung der ganzen Erziehungsaufgabe zu rechnen sei, auch der Kinder eigenes dereinstiges Eintreten in den Ehestand im Auge zu haben, somit sie hiefür irgendwie direct oder indirect vorzubereiten.

1) Wenn eine Ehe mit einem Kinde gesegnet wird, so wird dadurch der sittliche Gehalt derselben um einen Factor reicher. War nämlich schon durch das ethische Wesen der Ehe, — durch die Heiligung ihres Bandes zu einem unauflöslichen, durch das freiwillige Sich-binden der Liebe, wodurch diese zur Treue wird, — die animalische Seite der Ehe, ihre nothwendige Naturbasis versittlicht und verklärt, so daß die eheliche Geschlechtsgemeinschaft nicht mehr die Befriedigung wilder Begierde, sondern als rückhaltloseste Hingebung auch die höchste Bethätigung der Liebe und somit je für den andern Theil das höchste Innewerden derselben ist: so tritt mit der Hoffnung auf eines Kindes Geburt und mit dieser selbst ein neues Pfand gegenseitiger Liebe hinzu; die Liebe der Zwei wird Person in einem Dritten; im Kinde empfängt der Gatte vom Gatten sein eigenes Wesen zurück, aber in geheimnisvollster und doch erkennbarer Weise verschmolzen mit dem Wesen des Gatten.*) Diese zwei Naturen, die väterliche und mütterliche, entwickeln sich nun im Kinde nach ihrer Verbundenheit zu einem einheitlichen Personleben auch dann, wenn Vater und Mutter bald nach des Kindes Geburt sterben, von ihnen also keine persönliche Einwirkung geistiger Art möglich ist, sie dem Kinde also nichts als das Leben gegeben haben. Aber dieser Fall, der immer als schweres Unglück empfunden wird, kann auch nur als Ausnahme gelten; die Regel dagegen ist und muß sein, daß diejenigen, die durch einen physischen Act dem Wesen des Kindes ihr eigenes Wesen eingepflanzt haben, auch auf die Entwicklung desselben im gebornen Kinde mit allen Mitteln einwirken, die der menschlichen Natur im ganzen Umfang ihrer Kräfte verliehen sind. Es gehört zur Versittlichung der Zeugung, daß ihr von Seiten der Zeugenden die Erziehung folgt; ebenso gewiß wird auch jene Entwicklung des Kindes nur dann eine gesunde und naturgemäße sein, wenn dieselben Factoren, die es abbildlich in seiner Person vereinigt trägt, in lebendiger Gegenwart fortwährend auf dasselbe einwirken, und das um so mehr, je mehr die entgegengesetzten Pole, die in des Kindes Wesen durch die Einheit eines Personlebens verbunden sind, in der Ehe durch die Liebe der beiden Gatten zu einander sich ausgleichen. Das alles fällt weg, wenn das Kind nicht unter dem Schirm und Schatten der Ehe aufwächst, also, wenn entweder die Eltern ihr Kind weggeben (wovon hier nicht weiter zu sprechen ist), oder wenn sie gar nicht ehelich verbunden sind. In letzterem Falle wird meist das Kind, dessen Dasein als eine unerwünschte Last, als Verräther der Schande, als eine Art Strafe empfunden wird, schon gar nicht Gegenstand der Liebe beider Eltern sein; und wenn es auch dies wäre, so fehlt doch die volle Lebensgemeinschaft der Eltern, die allein dem Kind eine wahre Heimat, ein Vaterhaus bereitet, das nimmermehr ersetzt wird, wenn auch ein vornehmer Herr die Existenz seiner natürlichen Kinder sichert oder ihnen sogar Gold und Ehren zuwendet. Es darf daher schon aus diesem Grunde, in favorem prolis, ein geordneter Staat schlechthin weder Concubinate noch wilde Ehen dulden; Schwängerung und Ehebruch kann er nicht hindern, aber er sollte schon um der Früchte solch unerlaubter Verbindungen willen mit ganz anderem Ernste dawider strafend auftreten, als es modernen Staatskünstlern einer frivolen Laxheit zufolge gefallen hat, zu welcher das Schreiber- und Junkerregiment mit einer gewissen Art des modernen Liberalismus brüderlich zusammenwirkte. Wäre vollends die von einer liederlichen Rotte beantragte und anticipirend auch vollzogene Emancipation des Fleisches, somit auch die Emancipation vom Ehebande zu Recht gelangt, so würde man bald erlebt haben, daß statt eines Volkes

*) „Wie wunderbar hat Gott verschlungen
In jedem unser Sein;
Zu lösen ist mir nie gelungen,
Was dein ist oder mein." Zeller, Lieder des Leids.

nur noch heimatloſes Geſindel exiſtirt hätte. — Zu obigem kommt aber noch der höhere Geſichtspunct, den die Kirche aufſtellt. Wir laſſen darüber am liebſten Schleiermacher reden, ſ. deſſen chriſtliche Sitte, S. 341: „Die Geſchlechtsgemeinſchaft, ſofern wir ſie auf die chriſtliche Kirche beziehen, hat nur die Tendenz, die des höheren Lebens fähigen menſchlichen Einzelweſen fortzupflanzen und zu vermehren. Wird aber ſo die Erzeugung ganz auf das höhere Leben bezogen, ſo ſind auch Erzeugung und Erziehung in ſofern gar nicht zu trennen, ſondern ein und derſelbe Proceß; denn wo menſchliches Leben entſteht im Bereiche der Kirche, da kann es nur gedacht werden als Gegenſtand für die Wirkſamkeit des heiligen Geiſtes.“ Hiernach müßten wir ſagen: würde der Ehe nicht auch die Erziehung anvertraut, würde dieſe etwa für die Kirche in Anſpruch genommen, wie ſie von andern Seiten für den Staat beanſprucht wurde, ſo hätte die Ehe bloß die hiedurch zur Gemeinheit herabſinkende Aufgabe der Zeugung und Fütterung der Jungen; all ihre ſittlichen Kräfte müßten zurückgedrängt werden. — Weiter aber fahren wir mit Schleiermacher a. a. O. fort: „Dann folgt auch unmittelbar, daß die Geſchlechtsverbindung in der chriſtlichen Kirche keine Form haben kann, als die monogamiſche, daß ſie nichts ſein kann, als Ehe im engeren Sinne des Worts. Sind nun Erzeugung und Erziehung identiſch, ſo iſt auch die Erziehung eine gemeinſchaftliche; bei einer Mehrheit von Frauen iſt es aber nicht möglich, daß die Erziehung dieſelbe ſei. Jede derſelben iſt verſchieden von jeder andern; jede würde alſo auch ihren Antheil an der gemeinſchaftlichen Erziehung verſchieden geſtalten und der Mann müßte dadurch in einen weſentlich andern Gang geleitet werden.“ Dies trifft im morgenländiſchen Haremsleben nur deswegen nicht zu, weil der Vater ſich meiſt um die Erziehung gar nicht kümmert, alſo auf ſeinen Antheil zum voraus verzichtet, ſomit auch nicht in die Verlegenheit geräth, bei den Söhnen verſchiedener Frauen verſchiedene Erziehungsprincipien anwenden zu müßen, um den Müttern gerecht zu werden. Von der Pädagogik der Mormonen iſt uns noch zu wenig zu Ohren gekommen, als daß wir die Wirkung, die die Polygamie bei jenen Heiligen auf die Erziehung hat, anzugeben wüßten.

2) Was ſofort die Schließung eines Ehebündniſſes betrifft, ſo haben im Grund alle die Erforderniſſe und Hinderniſſe, welche ſowohl die Moral als die Geſetzgebung in jener Beziehung geltend macht, auch für die aus der Ehe entſpringenden Kinder ihre Bedeutung; auch wo kein poſitives Geſetz hindernd in den Weg tritt, auch wo irgend welche Vortheile dem Gatten Erſatz zu bieten ſcheinen für weſentliche Mängel, wird die Rückſicht auf die Nachkommenſchaft oft davon abhalten müßen, es mit dieſen ſo leicht zu nehmen. Allerdings wird ein Paar, das ſich aus Neigung ehelichen will, an die zu erzeugenden Kinder, die vorerſt bloß in der Phantaſie (oder theologiſch geſprochen in lumbis Adami) exiſtiren, gar nicht denken; es wäre geradezu unnatürlich und unanſtändig, jetzt, wo die beiden ſich noch ausſchließlich Gegenſtand der Liebe ſein ſollen, ſchon an die künftige proles zu denken; die Poeſie des Brautſtandes würde dadurch zerſtört. (Darum kümmert ſich freilich die römiſche Kirche nicht, die bei gemiſchten Ehen alsbald die erſt zu erzeugenden Kinder in Beſchlag nimmt. Auch wenn, namentlich bei einer zweiten Ehe, die Vermögensverhältniſſe erſt geordnet werden müßen, ſo geht die Fixirung des Rechtes über das Zartgefühl, das von jenem Puncte ſtillſchweigen heißt.) Aber wenn die Neigung oder anderweitige Abſichten auf Verheirathung mit einem Individuum gehen, an welchem irgend eine der Eigenſchaften haftet, die der Erfahrung gemäß eine Ehe entweder überhaupt unglücklich zu machen oder wenigſtens für die Nachkommenſchaft Unheil zu bringen drohen: dann iſt jenes Zartgefühl am unrechten Ort, es muß dem Heirathsluſtigen auch dieſer Punct ins Licht geſetzt und ihm darüber das Gewiſſen geſchärft werden. Dahin gehört nun Folgendes. Bedeutende Ungleichheit des Alters bringt, wenn die Frau der ältere Theil iſt, mehr ſittliche Gefahr für die Ehe ſelbſt, als für Kinder, weil ſelten mehr eine Geburt erfolgt; iſt aber der Mann ein Greis, die Frau noch jung, ſo wird ſehr zu erwarten ſein, daß, wenn auch die Ehe noch fruchtbar iſt, doch das Kind ſchwächlich und der Antheil des Vaters an der Er-

ziehung ſowohl der Zeit als der Kraft nach ein geringer ſein wird. (An Ausnahmen fehlt es freilich nicht; da Händel geboren wurde, war ſein Vater zwei und ſechzig.) Schlimmer aber ſind gewiſſe körperliche und geiſtige Gebrechen, ſei es, daß ſie ſich leicht forterben als Familienübel, ſei es, daß ſie (wie Blindheit, Taubheit ꝛc.) die Ausübung der Erziehungspflicht theilweiſe phyſiſch unmöglich machen. In Betreff geiſtiger Gebrechen iſt die Geſetzgebung ſehr liberal, da meiſt nur Wahnſinn als Ehehindernis angegeben wird, die verſchiedenen Grade der Geiſtesſchwäche aber nicht ſpecieller berückſichtigt werden; ſo ſagt z. B. die württembergiſche Ehegerichtsordnung von 1687: Simple und halbthorrechte Leut ſollen abgemahnt, jedoch wenn ſie nicht ablaſſen, ſonderlich wenn ſie ihre Nahrung haben und verſtehen, was Eheſtand iſt, kann ihnen die Ehe geſtattet werden. Auch körperliche Gebrechen werden nicht als abſolutes Hindernis betrachtet; nach demſelben Geſetz ſolle nicht ein Ausſätziger oder ſonſt mit anſteckender Krankheit Behafteter eine geſunde Perſon heirathen, während Heirathen zweier Behafteten unter einander hiernach zuläßig erſcheinen; Hauber führt (Recht und Brauch der evang. Kirche in Württemberg II. S. 45) einen Fall noch vom J. 1856 an, da zwei Taubſtummen geſtattet wurde, ſich zu ehelichen. Wo aber auch das Geſetz ſo liberal iſt, da müßen, wenn der eigene Verſtand und das eigene Gewiſſen durch etwaige ökonomiſche Rückſichten zum Schweigen gebracht werden, die natürlichen Vormünder Einſprache thun, ſo viel an ihnen iſt. — Dasjenige Hindernis hingegen, welches in der Ehegeſetzgebung eine ſo bedeutende Rolle ſpielt, nämlich die Verwandtſchaft, hat pädagogiſch nur in ſofern Gewicht, als erfahrungsmäßig Heirathen zwiſchen nahen Blutsverwandten, namentlich wenn ſie in mehreren Generationen ſich wiederholen, auf die geiſtige und körperliche Kräftigkeit der Kinder eine nachtheilige Wirkung haben. Iſt doch als eine der Urſachen des endemiſchen Cretinismus das Heirathen der Familien unter einander in abgelegenen Ortſchaften anerkannt. (S. Bd. I. S. 885). Wenn endlich eine Eheſchließung nur unter der Vorausſezung eines geſicherten Nahrungsſtandes vom Geſetz zugelaſſen iſt, ſo muß auch im Intereſſe der Erziehung dieſe Bedingung geſtellt werden; in einer Ehe, wodurch eine Bettlercolonie gegründet wird, iſt auch eine geordnete Erziehung nicht zu erwarten. Iſt darin die Geſetzgebung zu lax, ſo müßen nachher die Rettungshäuſer wieder gut zu machen ſuchen, was das Elternhaus verſäumt und ſchlimm gemacht hat, wenn ſich anders noch etwas daran gut machen läßt.

Es iſt aber ferner der innere, ſittliche Gehalt, den beide Gatten mit in die Ehe bringen, von dem auch die Erziehung abhängt. Setzen wir in dieſer Beziehung zuerſt die ſogenannten Convenienzheirathen und die Neigungsheirathen einander entgegen, ſo iſt unzweifelhaft, daß letztere, wenn ſie wirklich auf tieferer Neigung und nicht auf flüchtigen Balleindrücken beruhen, ſittlich viel höher ſtehen, oder vielmehr der göttlichen Weihe der Ehe allein entſprechen; da iſt die Ehe Selbſtzweck, — Ergänzung der Perſönlichkeit des einen durch die Perſönlichkeit des andern in der Form abſoluter Lebensgemeinſchaft auf der Baſis ſinnlich-geiſtiger Liebe; — im andern Falle wird ſie, werden alſo die Perſonen und ebendamit auch implicite die Kinder, die aus ihrer Vereinigung hervorgehen, zum Mittel herabgeſetzt und zwar für welche oft ſo erbärmlichen Zwecke! Allein es wäre zu viel geſagt, wollte man darum die Erziehung in einer Convenienzehe zu einer nothwendig ſchlechten prädeſtiniren. Eine Frau, deren Liebe zum Manne vielleicht eine ſehr kühle iſt, kann dennoch das Kind, das ſie ihm geboren, mit der vollen Innigkeit eines Mutterherzens lieben; dasſelbe gilt vom Manne. Und wenn in ſolchem Falle die Erziehung unter der Sprödigkeit, die die elterlichen Gemüther trennt, allerdings ſchwer nothleiden kann, ſo iſt es doch ebenſo auch denkbar, daß grade im Kinde auch die einander noch fernen Elternherzen ſich näher kommen, ſich begegnen, daß das Kind erſt der Engel iſt, der die Liebe ins Haus bringt. Wenn freilich die Entfremdung ſich dadurch nicht hebt, ſondern das heranwachſende Kind von dem einen Theil dazu misbraucht wird, mit ihm Partei zu nehmen gegen den andern (in welchem Falle, der Polarität der Geſchlechter gemäß, meiſt die Töchter zum Vater gegen die Mutter,

die Söhne zu dieſer gegen jenen ſtehen): da wird nicht nur ein Fehler in der Erziehung, es wird ein Verbrechen an der Ehe wie am kindlichen Herzen begangen. — Wo aber auch die Neigung mit voller Kraft und Tiefe vorhanden iſt, bedarf ſie, um nicht fehl zu gehen, immer noch der ruhigen, nüchternen Prüfung nach dem Maßſtabe, den das Sittengeſetz darbietet. Berthold Auerbach führt in ſeinem „Barfüßele" eine Mutter ein, die ihrem auf die Brautſchau ausgehenden Sohne vortreffliche praktiſche Regeln mitgiebt, damit er ganz in concreto wiſſe, worauf er ſeine Beobachtung zu lenken habe; was aber irgend in dieſer Beziehung geſagt werden mag, was als empfehlende und willkommene Eigenſchaft die Wahl beſtimmen oder als übles Attribut von derſelben abſchrecken ſoll: es darf immer zugleich als gutes oder ſchlechtes Prognoſtikon für die Fähigkeit zur Erziehung betrachtet werden. Einen Trunkenbold, auch levioris maculae, ſollte keine rechtſchaffene Jungfrau heirathen; würde ſie auch den Ekel an dem häßlichen Geſellen überwinden, ſo ſoll ſie ihren Kindern es nicht zu Leide thun, ihnen einen Vater zu geben, den ſie verachten müßen, oder ſie in die ſo große Gefahr zu bringen, daß ſie das Laſter erben (das ſich übrigens, wie ſo manches andere, oft vom Vater nicht auf den Sohn, ſondern auf den Enkel überträgt), oder daß ſie, im Rauſch erzeugt, lebenslang das Siegel davon in körperlicher und geiſtiger Schwäche an ſich tragen. *) Ein Mädchen aber, das unpünctlich iſt, d. h. auf Kleinigkeiten nicht achtet, einen Fleck an ihrem Kleid, einen Papierfetzen, der auf dem Boden liegt, den Staub auf der Kommode u. ſ. w. gar nicht gewahr wird oder unbekümmert alles das läßt, wo es iſt, wird auch als Mutter unreinlich, unpünctlich, ſalopp ſein; wogegen die eitle Närrin ihre Kinder wie aufgeputzte Affen auf die Straße ſenden und wie Ballettänzer im Salon auftreten laſſen wird. Dies nur als Exempel für den allgemeinen Grundſatz, daß, was den Gatten unglücklich macht oder doch unbefriedigt läßt, auch die Erziehung ſchlecht macht. — So weit freilich wollen wir die pädagogiſche Rückſicht nicht auf die Gattenwahl einwirken laſſen, daß wir mit Plato (im Theätet 149.) die Hebammen als Liebesboten und Brautwerber anſtellen möchten, ſintemal dieſe das ſchärfſte Auge dafür haben ſollen, welches Paar am beſten zuſammenpaße, um ſchöne und tüchtige Kinder zu erzielen; ja, wir dürfen es den Nupturienten ſelber, wie oben bemerkt iſt, nicht einmal zumuthen, poſitiv auf dieſer Seite ein Motiv zu ihrer Wahl zu ſuchen; aber für Eltern insbeſondere iſt es um ſo mehr Pflicht, dieſen weder poetiſchen noch ſentimentalen, aber praktiſch wichtigen Geſichtspunct in den oben berührten Beziehungen allen nicht außer Acht zu laſſen.

Es iſt oben ſchon an die gemiſchten Ehen und an die Praxis der katholiſchen Kirche in Bezug auf ſie erinnert worden. Auf die rechtliche Seite der Sache einzugehen iſt nicht dieſes Orts (ſ. darüber Richter's Kirchenrecht, 4. Aufl. S. 592 f.). Wenn aber auch in neueſter Zeit die kirchliche Geſetzgebung, genöthigt durch das rückſichtsloſe Vorgehen der Ultramontanen, ſowohl der Freiheit der Nupturienten als der Würde der

*) Derb iſt dieſer Punct erörtert von Erasmus in einer Stelle ſeiner „chriſtlichen Ehe-Inſtitution," verdolmetſcht durch Joh. Herold, Straßb. 1542. Bl. CLXIX. b., welche wir ſtatt eigenen weiteren Eingehens herſetzen. „Wie wohl die chriſtlich Lehr alle Seelen gleich ſchätzet, ſo iſt doch nit wenig daran gelegen, in was Teig des Leibs ſie verknetet werde. Dann, daß wir etliche ſehen, die von Natur jähzornig, rachgierig, niedrig, iſt zum meiſten Theil offenbar, daß es von des Leibs Anmut erwachſet. Darum, wo wir dem Ausrechnen der Natur Glauben geben, ſo erwächſet nit allein, daß etwa etliche Kinder von Mangel wegen der Aeltern blind, lahm, ſtumpff an Gliedern, ſchäbig oder ſonſt wunderbarlich geſtaltet geboren werden, ſondern daß auch daher kommt, daß etliche toll, unverſtändig Narren und zu großen Uebeln geneigt ſind. Volle Zapfen gebären gemeiniglich tolle Eſel; was bewegtere Leut ſind, erzeugen zornmüthige; gefräßige henken die fallende Sucht der Frucht gern an. Was Speikatzen und leichtfertig Leut [ſind], die gebären gern Saufbuben und Böswicht. (Das Orig. ſagt hier blos: scurriliter ineptientes [gignunt] leves et nequam.) Darum auch ihr chriſtenlichen Eheleut, wöllet ihr Fleiß haben, Kinder zu gebären, ſo ſchicket euch mit Leib und Gemüth alſo, daß ihr wünſchen und hoffen möget Kinder, die eures Gleichen ſeien."

evangeliſchen Kirche beſſern Schutz gewährt (Belege hiefür ſ. bei Hauber a. a. O. S. 170): ſo muß doch von Seiten der Moral und ebenſo der Pädagogik das Urtheil über die Schließung einer gemiſchten Ehe nach wie vor dasſelbe, d. h. ein misbilligendes ſein; für die Kinder iſt ſie, was auch über ihre religiöſe Erziehung beſchloſſen ſein mag, immer ein Unglück. Entweder muß das religiöſe Leben in ihnen, wenn es von der einen oder andern Seite gepflegt werden will, dadurch ſtets wieder gelähmt werden, daß der Vater ſelber nicht glaubt noch thut, was die Mutter dem Kind als heilige Pflicht einſchärft und mit ihm übt, und umgekehrt. Oder, wenn das Kind dem poſitiv-religiöſen Einfluſſe des einen von den beiden Eltern folgt, ſo nimmt in demſelben Grade, wie dieſer wächst und wirkt, die Liebe und Ehrfurcht gegen den andern Theil ab; daß aber die Tochter den Vater als Ketzer haſſen, oder der Sohn die Mutter verlachen ſoll, wenn ſie das Kreuz ſchlägt oder den Roſenkranz betet, das hat Chriſtus durch ſeinen Ausſpruch Luc. 14, 26 weder geboten noch erlaubt. Nach weltlicher Anſchauungsweiſe wird das alles freilich leicht vermieden, wenn man ſich auf jenen höhern Standpunct erhebt, auf dem die Unterſchiede der Kirchen und Confeſſionen als beſchränkte Vorſtellungen verſchwinden. So kann der Indifferentismus nicht nur zwiſchen Proteſtanten und Katholiken, ſondern auch zwiſchen Chriſten und Juden eine friedliche Ehe ſtiften — was aber dieſer Friede (0 + 0 = 0) für einen Werth hat und wie lange er dauert, das bleibe hier unerörtert.

Für die Führung der Ehe ſelbſt, für das gegenſeitige Benehmen der Gatten haben wir ebenſowenig, wie für die Schließung, nöthig, alles das hier zu entwickeln, was von den Ehegatten um des Erziehungszweckes willen gefordert werden muß, da auch in der Ehe ſelbſt alles, was zur rechten ſittlichen Führung derſelben überhaupt gehört, alle die Tugenden der gegenſeitigen Liebe und Achtung, der Schonung und Nachgiebigkeit, der unverwüſtlichen Freundlichkeit, die über keinen Zwiſt die Sonne untergehen läßt, der rückſichtsvollen Aufmerkſamkeit, die, ſtatt den eignen Gedanken, Planen oder Phantaſien nachzuhängen, vielmehr ſtets den Gatten auf dem Herzen trägt und es in tauſend Kleinigkeiten zu erkennen giebt, wie hoch man ihn hält, — immer zugleich die rechte, warme Atmoſphäre bilden, worin die Erziehung allein gedeihen kann. Sieht das Kind einmal einen böſen Blick, den der Vater der Mutter, die Mutter dem Vater giebt, merkt es einmal, daß ſie uneins ſind und ſchmollen, hört es Wortwechſel oder gar böſe Reden, ſo iſt damit nicht bloß die Achtung, und zwar von beiden zugleich, ſchwer verletzt, ſondern inſtinctmäßig wird ſich das Kind, weil das Reich nicht vollkommen eins iſt, auch emancipiren; ſolch eine Scene hebt den Glauben des Kindes an die Unfehlbarkeit der Eltern auf, der weſentlich an der Einheit ihres Sinnes ſeine Stütze hat: es gehen ihm die Augen auf über die menſchliche Irrthumsfähigkeit der Eltern, über die Ungleichheit in ihren Meinungen — dadurch ſinkt alles, was ſie auch ſonſt ſagen, von abſoluter zu relativer Gültigkeit herab und von dieſer iſts in praxi dann nicht weit zur Ungültigkeit. Daß auch noch viel weitere Aergerniſſe, ſei es durch Roheit und Laſterhaftigkeit, ſei es durch bloße Unvorſichtigkeit im ehelichen Verkehr, möglich ſind, ſei hier nur der Vollſtändigkeit halber angedeutet. Welch einen Riß endlich muß ein Ehebruch, oder auch ohne dieſen jede Eheſcheidung in die Herzen der armen Kinder machen, deren Eltern auf ſolchen Wegen gehen! Welch ein entſetzliches Schickſal iſt es, wenn dieſelben dem einen oder dem andern von Amtswegen zugeſchieden werden, da ſie doch beiden gehören!

Eigenthümliche Schwierigkeiten bereitet eine zweite Ehe der Erziehung, und zwar in der Regel mehr, wenn den Kindern eine Stiefmutter, als wenn ihnen ein Stiefvater gegeben wird, wohl aus dem natürlichen Grunde, weil der Mann aus Liebe zu ſeiner Frau deren Kinder leichter auch in ſeinem Herzen adoptirt, als die Frau den Unterſchied zwiſchen denen vergißt, die ſie geboren und nicht geboren. Aber um ſo mehr iſt es Pflicht beider Gatten, bei den Kindern jedes Bewußtſein dieſes Unterſchieds zum voraus unmöglich zu machen, oder das von böſen Zungen eingeflüſterte Vorurtheil durch die

That zu vernichten. „Du mußt mir die Liebe der Kinder gewinnen und erhalten helfen, mußt hie und da den Ernſt und die Strenge über dich nehmen und mir erlauben, zu gewähren und zu mildern“ (ſ. „aus dem Frauenleben“ von Frau Wildermuth II. S. 202), das vom Manne zu verlangen, hat eine zweite Mutter das volle Recht. Große Schwäche zeigen in dieſem Verhältnis ſehr viele Männer darin, daß ſie für ihre Kinder erſter Ehe gegen eine zweite Mutter gar zu gern Partei nehmen, und dadurch der letztern alle Auctorität bei jenen rauben. Um dieſer Schwierigkeiten willen iſt jede zweite Ehe für beide Theile ein ſo ſchwerer, ſo verhängnisvoller Schritt, daß man viel weniger begreift, wie unbeſonnen (man darf leiſe vielleicht noch hinzuſetzen: oft auch wie unnöthig) ſo viele zweite, als daß ſo viele erſte Ehen im Jugendleichtſinn geſchloſſen werden.

3) Die Ehe iſt zwar nicht das Himmelreich, ſomit auch nicht des Lebens höchſter Zweck, für den jedes Individuum erzogen werden muß, aber ſie iſt doch ein irdiſches Abbild des Himmliſchen, iſt die urſprünglichſte und einfachſte Form gottgeordneter Gemeinſchaft, in welcher darum auch das Leben des Einzelnen zu einem relativen Abſchluß, zu ſeinem Höhepuncte gelangt, worin ſich, wie die phyſiſche, ſo die geiſtige Lebenskraft in den edelſten Früchten als eine ausgereifte bethätigen muß. Inſofern dürfen wir allerdings ſagen: wie die Ehe das Ende des Erzogenwerdens iſt, ſo wird man auch für ſie erzogen; der Erzieher nimmt ſie auch für den Zögling ſchon in Ausſicht. Locke läßt den Eleven vom Hofmeiſter begleitet werden bis zur Hochzeit; Rouſſeau verſchafft ebenfalls ſeinem Emil durch den Hofmeiſter eine Frau, behält ihn aber auch dann noch bei, bis Emil zur Vaterwürde gelangt; übrigens geräth die ſo pädagogiſch eingeleitete Ehe überaus ſchlimm und löst ſich wieder auf. Riehl führt („die Familie“ S. 213) ein altes Geſetz an, wornach Eltern, welche ihre Tochter 25 Jahre haben alt werden laſſen, ohne ihr zur Ehe zu helfen, dieſelbe nachgehends nicht mehr emerben können, wenn ſie zu Fall käme, oder ſich wider ihren Willen verlobte; die Eltern hatten ſomit die anerkannte Pflicht, für die Tochter einen Mann zu ſuchen. (Vgl. auch Sir. 7, 27.) Das alles drückt den Gedanken aus, daß ein Zuſammenhang beſtehe zwiſchen Erziehung und Verheirathung. Können wir ihn aber in ſolcher Weiſe nicht realiſirbar finden, ſo iſt es auch ebenſowenig möglich, der Erziehung um jenes Zweckes willen irgend eine beſondere Richtung zu geben. Das war etwa denkbar, als man noch Kinder mit einander verlobte; aber da eben beide erſt erzogen werden mußten, ſo konnte eigentlich keines für das andere erzogen werden, ſondern nur für die Idee, die ſich der Erzieher von dem dereinſtigen Charakter des andern machte. Beſtünde vollends die Erziehung für die Ehe nur darin, daß die Tochter von der Mutter in alle Künſte eingeweiht würde, einen Mann ins Netz zu ziehen, ſo wäre das zwar in ſeiner Art immerhin ein pädagogiſches Kunſtſtück, das aber der Ehe ſelber, falls es wirklich auch gelänge, ſie zu Stande zu bringen, ſchlecht zu Statten käme. Vielmehr: was Sohn oder Tochter aus einer guten Erziehung empfängt, was Geiſt und Gemüth bildet, das Herz warm und offen, das Auge helle, die Hand geſchickt macht, jede löbliche Angewöhnung, jeder tüchtige Lebensgrundſatz — das alles iſt, auch wenn dieſer Zweck gar nicht direct mitverfolgt wurde, immer zugleich eine treffliche Mitgabe ins eheliche Leben; wogegen alles, was die Erziehung verſäumt oder verfehlt hat, geeignet iſt, dem künftigen Ehegatten zu einer Quelle des Verdruſſes zu werden. Eine Mutter, die den Sohn verhätſchelt, ihm alles nachträgt, was er bedarf, ihn an tauſend Bedürfniſſe gewöhnt, ohne daß er ſich ſelber darum bemühen muß, erzieht ihren Sohn zum künftigen Haustyrannen, zu einem Paſcha, deſſen Sclavin die Frau zu ſein die Ehre hat. Eine Mutter, die der Tochter vorſchwatzt, wie reich, wie glücklich dereinſt durch ſie jeder Mann werden müße, wie er ihr die Hände unter die Füße legen werde, bereitet dem Manne zum voraus ein böſes Spiel. Directe Einführung in die Pflichten der Gattin, alſo unmittelbare Erziehung für die Ehe iſt bloß in der Zeit denkbar und vernünftig, die die Tochter als Verlobte noch im elterlichen Hauſe zubringt. **Palmer.**

Ehrenrechte der Lehrer. Unter Ehrenrechten sind solche Rechte zu verstehen, durch deren Ertheilung einem Stande oder einzelnen Personen eine Ehre erwiesen werden soll. Kirsch hat sowohl in seinem deutschen Volksschulrechte, als auch in Hergang's päd. Real-Encyklopädie eine große Anzahl von Ehrenrechten der Lehrer besprochen. Es fragt sich jedoch, ob nach der eben aufgestellten Definition alle dort genannten zu den Ehrenrechten gezählt werden dürfen. Der in dem Worte „Ehrenrecht" liegende Begriff der Ehre ist offenbar nicht berücksichtigt, wenn Vorrechte, die sich aus der Stellung des sie Genießenden oder aus Gründen der Billigkeit ableiten lassen, als Ehrenrechte bezeichnet werden. Wenn z. B. alle diejenigen, denen vom Regenten oder durch eine von ihm dazu beauftragte Behörde ein für Zwecke des Staates errichtetes beständiges öffentliches Amt gegen ein aus der Staatskasse fließendes Einkommen übertragen worden ist, nach den gesetzlichen Bestimmungen eines Staates zu den Staatsdienern gehören, so liegt in der Staatsdienerschaft eines solchen Beamten kein Recht, welches den Namen eines Ehrenrechtes verdiente. Wohl aber könnte von einem solchen geredet werden, wenn den Lehrern, auch wenn sie im Sinne jener gesetzlichen Bestimmung keine Staatsdiener sind, doch die Rechte derselben zuerkannt würden, falls es sich nämlich nicht nur darum handelte, ihnen aus Rücksicht auf ihre spärliche Besoldung die mit der Staatsdienerschaft verbundenen Emolumente (Pension, Wittwenversorgung ꝛc.) zuzuwenden, sondern dem ganzen Stande mit Beziehung auf seine Wirksamkeit mit der Staatsdienereigenschaft ein Zeichen der Anerkennung zu geben. Es möchte jedenfalls nicht leicht zu entscheiden sein, welches Motiv da maßgebend gewesen ist, wo man allen Lehrern — auch denen, welche sich im Gemeindedienste befinden — die Staatsdienerschaft zuerkannt hat. Auch ist nicht zu verkennen, daß sich in dem Streben der Lehrer nach der Staatsdienerschaft die Ansicht ausspricht, es liege darin ein Ehrenrecht. Wir werden uns daher im Folgenden der Aufgabe nicht entschlagen können, von der Staatsdienerschaft der Lehrer als von einem ihrer Ehrenrechte zu sprechen.

Als ein weiteres Ehrenrecht wird die Vertretung des Schulstandes auf den Landtagen bezeichnet; aber abgesehen davon, daß sie wohl nirgends wirklich besteht, würde sie doch, wenn sie irgendwo Statt fände, nur eine Consequenz des Princips der Interessenvertretung, nicht eine ehrende Anerkennung sein. Anders würde es sich mit einem eximirten Gerichtsstande der Lehrer verhalten. Indessen jetzt ist er ja fast überall neuern Rechtsideen gewichen, und wir können ihn daher füglich übergehen. Rechtswohlthaten sind keine Ehrenrechte, sondern haben, wie z. B. das beneficium competentiae, ihren Grund entschieden in der Sorge für die zur gedeihlichen amtlichen Wirksamkeit nöthige Auctorität und für die zur Arbeit unerläßlichen äußern Bedingungen, oder, wie gewisse Vorrechte der aus rückständig gebliebenen Besoldungsgefällen herrührenden Forderungen, in den durch die Spärlichkeit der Lehrerbesoldungen gebotenen Rücksichten, oder, wie das Recht, die Uebernahme von Vormundschaften zu verweigern, in der Billigkeitsrücksicht auf das, was die Lehrer für die Jugend schon im Amte leisten. Aehnliches gilt von allen Befreiungen von Staatslasten (Abgabenfreiheit, Militärfreiheit), sowie von Communallasten (Frohnfreiheit, Einquartirungsfreiheit). Was das Verhältnis der Lehrer zu den Gemeinden anlangt, so vermögen wir auch diejenigen Rechte, die sich darauf beziehen (Heimatsrecht, Bürgerrecht), nicht mit Kirsch zu den Ehrenrechten zu rechnen, indem sie sämmtlich Consequenzen ganz allgemeiner gesetzlicher Bestimmungen sind. Als unbestritten zu den Ehrenrechten gehörig müßen wir dagegen diejenigen Vorrechte bezeichnen, welche mit dem den Lehrern der verschiedenen Kategorien gegebenen Range in Verbindung stehen, als dessen äußeres Zeichen die ihnen verliehenen Titel zu betrachten sind.

Die Durchmusterung des ganzen in Betracht kommenden Rechtsgebiets führt also zu dem Resultate, daß hier nur die Staatsdienerschaft und die Rang- und Titelverhältnisse der Lehrer einer nähern Besprechung unterworfen werden müßen.

Die Schule als Staatsanstalt hinzustellen, ist eine Lieblingsidee der neuern Zeit. Ob man damit einen besonders klaren Begriff verbindet, ist wenigstens sehr fraglich.

Wenn man alle Anſtalten, welche dem Staatszwecke mittelbar oder unmittelbar dienen, als Staatsanſtalten betrachten wollte, ſo würde allerdings jede Schule, ſie möchte einen Namen haben, welchen ſie wollte, eine Staatsanſtalt ſein. Dann würde aber auch eine Privatſchule, ebenſo gut wie eine öffentliche, auf dieſen Namen Anſpruch haben, da ja jedenfalls der Staat eine Schule, die einen dem Staatszwecke widerſprechenden Zweck verfolgte, gar nicht dulden könnte. Keiner aber, der die Erhebung der Schule zur Staatsanſtalt forderte, iſt ſo weit gegangen, ſeine Forderung auch auf Privatſchulen auszudehnen; ſie bezog ſich immer nur auf die öffentlichen Schulen. Leicht würden auch noch andere Ueberlegungen zu der Ueberzeugung führen, daß das Princip, von dem man ausgieng, offenbar unrichtig war. Das ſachgemäße Verhältnis iſt ein viel einfacheres. Die Frage, ob eine Schule Staatsanſtalt iſt oder nicht, fällt mit der andern zuſammen, ob ſie der Staat, ſei es auch mit Zuſchüſſen der Commune, erhält. Staatsdiener in eigentlicher und ſtrenger Bedeutung des Worts ſind dann diejenigen Lehrer, die an einer ſolchen vom Staate erhaltenen Anſtalt angeſtellt ſind. Aber darin beruht für ſie keinerlei Ehrenrecht; ein Lehrer an einem Staatsgymnaſium nimmt als ſolcher keinen höhern Rang ein, als der eines ſtädtiſchen Gymnaſiums, ſelbſt wenn mit einer Anſtellung am erſtern günſtigere Bedingungen z. B. bezüglich der Penſionsverhältniſſe verknüpft ſind. Daß die Lehrer dieſer eben erwähnten Vortheile auch dann theilhaftig ſind, wenn ſie nicht eigentlich im Dienſte des Staates ſtehen, iſt jedenfalls mit Rückſicht auf das niedrige Maß der Lehrerbeſoldungen mehr als billig. Wer aber die Rechte eines Staatsdieners hat, darf ſich gewiß auch den Verpflichtungen nicht entziehen, und ſo mag immerhin die Beſtimmung der preußiſchen Verfaſſung vom 31. Januar 1850 (Art. 23.) ſehr lobenswerth ſein, nach welcher die öffentlichen Lehrer in ſofern im weniger ſtrengen Sinne des Wortes Staatsdiener ſind, als ſie die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben. Sache des Staats iſt es dann, den Gemeinden bezüglich der von ihnen angeſtellten Lehrer diejenigen Verpflichtungen aufzuerlegen, mit deren Hülfe jene Beſtimmung zur Wahrheit wird. Auch in Kurheſſen ſind die Lehrer durch Miniſterialbeſchluß vom 14. Mai 1836 als Staatsdiener anerkannt; ebenſo ſeit 1829 in Anhalt (ſ. d. Art. I. S. 154). In Coburg-Gotha werden die Lehrer der Volksſchulen nach dem Staatsgrundgeſetz von 1852 vom Staate unter Betheiligung der Gemeinden angeſtellt. Dasſelbe Geſetz verheißt, daß die Rechtsverhältniſſe derjenigen öffentlichen Lehrer als Staatsdiener, auf welche das Staatsdienſtgeſetz keine Anwendung findet, ſowie deren rechtliche Beziehungen zu den Gemeinden durch ein Geſetz geordnet werden ſollen. Das iſt nun für das Herzogthum Coburg durch das Volksſchulgeſetz vom Juni 1858 geſchehen, nach welchem die Lehrer in Beziehung auf Suspenſion vom Amte und Dienſtentſetzung, auch Verſetzung in Ruheſtand und Wittwenverſorgung gleiche Rechte mit den Staatsdienern haben. Daß auch in Oeſterreich die Lehrer wenigſtens in mancher Beziehung den Staatsdienern gleich geachtet werden, ergiebt ſich daraus, daß ihnen das Decret der Studien-Hof-Commiſſion vom 24. Juni 1815 ſogar geſtattet, ſich der den Staatsdienern bewilligten Uniform von der für den Lehrſtand beſtimmten Farbe mit der ihnen vermöge des allgemeinen Diäten-Normale gebührenden Stickerei zu bedienen. Vergl. hierzu, wie überhaupt, Kirſch, deutſches Volksſchulrecht (II, S. 300), wornach auch in Rußland die Lehrer bei feierlichen Veranlaſſungen Uniform tragen, während in Würtemberg die Schuldiener durch das Civilſtaatsdienſt-Geſetz vom 28. Juni 1821 als nicht zu den Staatsdienern gehörig bezeichnet werden. Ueber die Art, wie dieſe Verhältniſſe in Baden und Bayern geordnet ſind, vgl. die betr. Art. dieſer Encyklp. Bd. I, S. 411. 456. 462. Außerdem vgl. d. Art. Errichtung der Schule.

Wir kommen auf diejenigen Ehrenrechte der Lehrer, die mit den Rang- und Titelverhältniſſen in Verbindung ſtehen. Was Curtman in ſeiner gekrönten Preisſchrift: „Die Schule und das Leben" ſagt, daß für den niedern und mittlern Schulſtand neben dem Lohne meiſtens auch die Ehre ausgeblieben ſei, iſt auch heute noch wahr. Wir können uns im Folgenden mehrfach auf ihn beziehen. Mit Recht fügt er

hinzu, daß es bei der großen Empfänglichkeit der Lehrer für Anerkennung sehr nahe gelegen hätte, sie für das Ausbleiben materieller Belohnungen durch ideale und darum wohlfeile Belohnungen zu entschädigen. In der eigentlichen Beamtensphäre ist keine Stelle so klein und untergeordnet, für deren Inhaber ein Titel fehlte. Man erinnere sich an die Botenmeister, Geheimen Botenmeister, Canzlisten, Canzleiinspectoren, Registratoren, Assistenten, Reviseren, Actuarien, Assessoren, Kreisgerichtsräthe u. s. w., und man findet eine reiche Auswahl von Titeln für alle Branchen des niedern und höhern Staatsdienstes. Der 18jährige Lieutenant wird mit dem seiner Stellung entsprechenden Titel angeredet, sein Untergebener darf ihn nicht einfach „Herr N. N." nennen. Wie ganz anders ist es im Lehrstande! Fast alle Volks- und Bürgerschullehrer sind in dem Falle, von ihren Schülern nur beim Namen gerufen zu werden, obwohl sie gewiß so gut wie ein niederer Beamter, namentlich im Anfange ihrer Wirksamkeit, „die künstliche Unterstützung ihrer Auctorität", die im Amtstitel liegt, brauchen könnten. Man halte uns nicht entgegen, daß es nicht an der Zeit sei, das Titelwesen in unserm titelreichen Deutschland noch zu vermehren. Die Sache hat jedenfalls noch eine andere Seite. Der Lehrer soll den Schülern, ja auch den Eltern seiner Schüler (letztern wenigstens im amtlichen Verkehr) in seiner Eigenschaft als Lehrer, nicht als Angehöriger der oder jener Familie entgegentreten. Und warum will man denn das moderne, titelfeindliche Princip nur bei einem Stande gelten lassen? Liegt nicht in dieser Ausschließung eine Zurücksetzung? Warum hebt man den Respect bei jedem sonstigen Staatsdiener durch einen seiner amtlichen Stellung entsprechenden Titel und unterläßt es beim Lehrer? Es ist gewiß das Gefühl dieser sachwidrigen Ungleichheit, welche in manchen Gegenden Deutschlands zu dem officiell nicht anerkannten Gebrauche geführt hat, daß man den Lehrer „Herr Lehrer" oder „Herr Schullehrer" anredet. Man mache nur diese Anrede zu der amtlichen und erhebe das Wort „Schullehrer" zu einem Amtstitel, dessen sich auch die Behörden bedienen. Der veraltete „Schulmeister" hat, so würdig seine ursprüngliche Bedeutung ist, nun einmal einen so lächerlichen Beigeschmack gewonnen, daß man an die Wiedererweckung dieses Titels nicht denken darf.*) Neben dem „Schullehrer" bieten sich ja leicht noch andere Benennungen dar: Präceptor, Cantor, Collaborator, Schuladjunct, Hauptlehrer, Oberlehrer.**) Manche dieser Titel sind wohl hie und da im Gebrauch; aber sie werden entweder, wie in manchen Ländern der Titel „Cantor", nur alten Jubilaren verliehen, oder ihre Anwendung ist ganz vereinzelt und schwankend (vgl. den Art. Braunschweig I. S. 745.) Die noch nicht ganz verschwundenen Subrectoren, Subconrectoren mögen in der Rumpelkammer des Veralteten ruhen; es bleibt immer komisch, wenn an einer Schule lauter Rectoren wirken. Dagegen sind immerhin die Titel Prorector und Conrector auch an Bürgerschulen anwendbar. Da sie neuerdings von den Gymnasien verschwinden, wäre es gar nicht ungeeignet, sie den ersten Lehrern der Bürgerschulen, deren Vorstände ja in der Regel Rectoren genannt werden, zu verleihen. Jedenfalls würde es dann nicht mehr vorkommen, daß sich ein solcher Lehrer, wenn er theologisch gebildet ist, Candidat nennen ließe und dadurch das Recht, sich zu einem Pfarramte zu melden, höher stellte, als das Recht, ein Lehrer der Jugend zu sein.

Mehr als bei den Lehrern der Volks- und Bürgerschulen ist in Hinsicht auf Titelverhältnisse bei den Lehrern der höhern Unterrichtsanstalten, der Gymnasien und Realschulen, gethan; aber freilich kommen immer noch die jüngern Lehrer schlecht weg, indem

*) Nach unserem Bedünken käme es nur darauf an, daß die Lehrer den Werth dieses Namens wieder erkennen lernten, damit er auch in ihrer Umgebung wieder zur Anerkennung käme; beim schwäbischen Landvolk hat der Name „Schulmeister" seine ehrenvolle Bedeutung noch nicht verloren. Vgl. das Wort des Schulmeisters Jac. Spizel zu Ronneburg, der 1667, als er den Rectortitel annehmen sollte, sagte: ich bin ein Schulmeister vociret, ich will als ein Schulmeister sterben (Dr Heiland im Weimarer Gymn.progr. zu Ostern 1859 S. 11). D. Red.

**) Aber Präceptor, Collaborator sind z. B. in Württemberg die officiellen Namen für die Lehrer an lateinischen Schulen. D. Red.

die Benennung Gymnasial- oder Realschullehrer so wenig wie die des einfachen Lehrers als Titel angesehen wird. Daß viele von ihnen den Doctortitel führen, ändert an der Sache nichts: er ist ja ganz unabhängig von der amtlichen Stellung und in der Regel vor jeder Anstellung erworben. Für die Lehrer der obern Classen mag sich am besten der Titel eines Professors, für die der untern etwa der eines Oberlehrers (nicht im Gegensatze zum Unterlehrer, sondern zum Lehrer niederer Schulen) eignen, wenn man nicht vorzieht, für die Lehrer der untern Classen die Benennung Gymnasial- oder Realschullehrer (nicht „Reallehrer") *) beizubehalten; nur müßte man in diesem Falle einen auch amtlich benutzten Titel daraus machen.

Aus dem Titel pflegt man im Leben auf den Rang zu schließen. Ob es wünschenswerth ist, den Lehrer in die Rangstufen der Beamten einzuordnen, wollen wir dahingestellt sein lassen. Jedenfalls lasse man ihm aber diejenigen Auszeichnungen widerfahren, welche man Beamten zu Theil werden läßt, an deren Vorbildung und Leistungsfähigkeit keine größeren Ansprüche als an die eines Lehrers gemacht werden. Der Rang eines Beamten wird zum Zeichen besonderer Anerkennung über den ihm durch sein Amt unmittelbar zukommenden oft durch Verleihung eines besonderen Auszeichnungstitels erhöht. Ein Justizamtmann erhält wohl den Titel eines Justizraths, ein Secretär den eines Kanzleiraths, ein Regierungsrath den eines Geheimen Regierungsraths u. s. w. Gerade dieser Theil des Titelwesens hat die meisten Angriffe zu bestehen gehabt; dennoch darf, so lange eine solche Sitte einmal Bestand hat, der Lehrstand nicht davon ausgeschlossen werden, und von diesem Standpuncte ist es jedenfalls nur zu billigen, wenn man hie und da wenigstens Directoren und ältere Lehrer höherer Schulen zu Oberschulräthen, Geheimen Schulräthen, Schulräthen, Geheimen Hofräthen, Hofräthen, Educationsräthen ernannt hat. Aus der Ordnung der Titel- und Rangverhältnisse ergiebt sich dann von selbst die Stellung, welche die Mitglieder des Lehrstandes bei öffentlichen Gelegenheiten einnehmen, d. h. in Fällen, wo die Angestellten aus verschiedenen Zweigen des Dienstes sich bei einem öffentlichen Acte zu betheiligen haben, wohin z. B. auch bestimmte Plätze in der Kirche gehören; desgleichen hängt damit zusammen, wie weit die Lehrer mit den besonderen Zeichen fürstlicher Anerkennung, Orden, Ehrenzeichen und dgl. bedacht werden.

Nachdem wir im Vorigen viel von dem, was nicht ist aber sein sollte, gesprochen haben, kommen wir nunmehr im Einzelnen zu dem, was ist. Soweit dies die Volks- und Bürgerschulen angeht, ist nicht viel zu sagen. An mehrclassigen Schulen in Städten heißt der erste mit mehr oder weniger Directorialgewalt ausgestattete Lehrer in der Regel Rector, (in Württemberg nur an höheren Schulen), oder an einigen Orten (wie z. B. in Frankfurt a. M.) Oberlehrer, oder an größern Bürgerschulen Director (Schuldirector). Es ist auch nicht ohne Beispiel, daß einem solchen Lehrer wegen ausgezeichneter wissenschaftlicher oder schriftstellerischer Leistungen (also unabhängig von seinem Amte) der Professortitel verliehen wurde. Der zweite Lehrer einer Bürgerschule führt oft den Titel „Conrector," namentlich wenn er ein wissenschaftlich, d. h. theologisch gebildeter Mann ist. Für die übrigen finden sich dann wohl noch Titel, die von ihren kirchlichen Nebenämtern herstammen: Cantor, Organist. An niedern Volksschulen unterscheidet man (vgl. zum Folgenden Kirsch, Volksschulrecht II, S. 66.) in Oesterreich, Preußen und Hessen Lehrer und Gehülfen. Die Letztern werden in Oesterreich Provisoren, in Preußen Kinderlehrer, Adjuvanten, Präceptoren, Katecheten, Schulgehülfen, in Hessen Assistenten genannt. Ueber die in Bayern geltenden Namen vgl. d. Art. Bayern I. S. 438. Die k. sächsischen Lehrer zerfallen in ständige und Hülfslehrer, die württembergischen in Hauptlehrer, Unterlehrer und Gehülfen (Provisoren), die badischen in Haupt- und Unterlehrer (Hülfslehrer

*) Reallehrer ist in Württemberg der amtliche Titel; von „Reallehrerversammlungen" in Mainz, Meißen haben wenigstens die öffentl. Blätter unter diesem Namen berichtet. D. Red.

ſind die den Hauptlehrern beigegebenen). In Oeſterreich gehören nach dem Diätennormale die Directoren der Hauptſchulen in die 9., die Lehrer derſelben in die 10., die der Trivialſchulen in die 11. Claſſe. Die preußiſche Rangordnung ergiebt ſich einigermaßen aus einzelnen Diätenſätzen. Dieſelben betragen für einen Superintendenten, Kreisſchulinſpector, einen Gymnaſial- und einen Seminardirector 2 Thlr., für einen Pfarrer und einen Lehrer an einer höhern Schule 1 Thlr. 15 Sgr., für einen Lehrer an einer Elementar- oder Bürgerſchule 20 Sgr.

Vorſtände der höhern Schulen führen den Titel „Director" oder „Rector." Letzterer iſt der in Bayern, im Königreich Sachſen und in Württemberg übliche; dagegen kommt er in Preußen und den andern deutſchen Staaten nur vereinzelt vor. In Hannover hat den Rectortitel mehrfach der erſte Lehrer nach dem Director. Ueber die Rectoren und Subrectoren in Bayern ſ. Bayern I. S. 448. An zahlreich beſuchten Schulen wird dem Rector aus dem Lehrergremium ein Conrector beigegeben. Die Directoren der Gymnaſien und der vollſtändigen, zu Entlaſſungsprüfungen berechtigten höhern Bürger- und Realſchulen ſtehen in Preußen im Range den ordentlichen Profeſſoren der Univerſitäten gleich und rangiren alſo mit den Räthen der Landescollegien.

Die Lehrer der preußiſchen höhern Unterrichtsanſtalten zerfallen in Oberlehrer und ordentliche Lehrer. Der Titel „Oberlehrer" iſt nach der Verordnung vom 26. April 1845 entweder mit der Stelle, welche der Lehrer einnimmt, von ſelbſt verbunden, oder wird als perſönliche Auszeichnung für beſonders erworbene Verdienſte, abgeſehen von der beſondern Natur der Stelle, verliehen. Zu denjenigen Lehrerſtellen, mit welchen der Titel „Oberlehrer" verbunden iſt, dürfen nur ſolche Schulmänner gewählt und vorgeſchlagen werden, die nach den beſtehenden Vorſchriften ihre Befähigung für den Unterricht in den beiden obern Claſſen dargethan haben. Für jedes Gymnaſium reſp. jede zu Entlaſſungsprüfungen berechtigte Real- und höhere Bürgerſchule ſind diejenigen Lehrerſtellen, deren Inhabern das Prädicat „Oberlehrer" als mit dem Amte verbunden beizulegen iſt, feſt zu beſtimmen. In der Regel ſind bei einer ſolchen Anſtalt mit ſieben ordentlichen Lehrern (mit Ausſchluß des Directors) drei Stellen als Oberlehrerſtellen zu bezeichnen; bei umfangreicheren Anſtalten, deren Prima und Secunda etwa in zwei von einander getrennte Abtheilungen zerfallen, iſt die Zahl der Oberlehrerſtellen angemeſſen zu vermehren. Als beſondere Auszeichnung wird der Oberlehrertitel den Claſſenordinarien beigelegt, welche ſich als ſolche während längerer Zeit bewährt haben; für Lehrer der Mathematik dagegen (welche nicht Ordinarien ſind) erklärt die Verordnung vom 24. October 1837 den Titel „Mathematicus" für den paſſendſten. Mit gewiſſen Oberlehrerſtellen iſt der Titel „Profeſſor" ſtiftungsmäßig verbunden; jedoch kann dieſer auch andern ausgezeichneten Lehrern ertheilt werden. An einzelnen Gymnaſien finden ſich auch noch Prorectoren, *) Conrectoren, Subrectoren, Subconrectoren. Was den Rang der Lehrer an den preußiſchen höhern Schulen betrifft, ſo müßen wir uns begnügen, auf das oben über die Diäten Mitgetheilte zu verweiſen; jedoch beſtimmt die Verordnung vom 26. Februar 1843, daß diejenigen Lehrer, welche den Profeſſortitel führen, den Rang der außerordentlichen Univerſitäts-Profeſſoren haben ſollen. — Die den Berathungen der im Jahre 1849 zu Berlin tagenden Landesſchulconferenz unterbreitete Miniſterialvorlage beſtimmte §. 14: „Die Lehrer ſind Staatsbeamte und in ihren Rechten und Pflichten den Verwaltungsbeamten gleichgeſtellt" und §. 17: „Die ordentlichen Lehrer der Ober- und Realgymnaſien werden als Gymnaſial-Profeſſoren, die der Untergymnaſien als Gymnaſial-Lehrer berufen und angeſtellt." Die Conferenz emendirte: „Die ordentlichen Lehrer haben die Rechte der höhern Staatsbeamten" und: „die ordentlichen Lehrer der

*) Ein preuß. Min. Reſcr. von 1840 empfiehlt den Prov.-Schulcollegien, dieſe Titel, wo ſie bisher beſtanden, beizubehalten, indem ſie die Stelle der betr. Lehrer zweckmäßig bezeichnen und daher zu einem Vertauſchen derſelben mit dem Prädicate „Lehrer und Oberlehrer" kein hinreichender Grund vorhanden ſei. (Rönne II. 107 f.) . Vgl. zur Geſchichte dieſer Namen Dr Heiland a. a. O. D. Red.

höhern Lehranstalten werden als Gymnasial-Professoren angestellt." Die Amtstitel der Lehrer an höhern Schulen in Bayern und Baden s. in den betr. Art. Bd. I, S. 455. 411. Im Königreich Sachsen kommen an den Gymnasien Prorectoren, Conrectoren, Subrectoren und Oberlehrer vor; sonst aber unterscheidet man nur 1., 2., 3., ꝛc. Collegen. Ausgenommen sind jedoch die Landesschulen zu Meißen und Grimma, deren Lehrer theils Professoren, theils Oberlehrer sind, während den Professortitel an einzelnen andern sächsischen Gymnasien nur der Rector hat. Im Hannöverschen ist, wie schon bemerkt, wenigstens an einzelnen Gymnasien, der erste Lehrer nach dem Director ein „Rector"; die folgenden werden zum Theil mit den compositis dieses Titels benannt. Ein paar besonders motivirte Fälle ausgenommen, findet sich das Prädicat „Professor" an hannöverschen Gymnasien und höhern Bürgerschulen nicht. An den Gymnasien der kleinen thüringschen Staaten haben die ersten Lehrer, bald mehr bald weniger, den Professortitel, die übrigen heißen theils Gymnasiallehrer, theils Oberlehrer, theils Collaboratoren. Der Rang der Professoren ist in Coburg-Gotha erst vor kurzem durch eine neue Rangstufenordnung der höhern Civilstaatsdiener bestimmt worden. Dieselbe unterscheidet 11 Rangstufen und zählt die Professoren der letzten zu, so daß sie mit den Landrathsamts- und den Kreisgerichts-Assessoren rangiren.

Sogenannte Auszeichnungstitel für den höhern Lehrstand kommen nur in einzelnen Staaten vor, obgleich man es für billig halten sollte, daß z. B. in Preußen die Directoren mit den ordentlichen Universitäts-Professoren, deren Rang sie haben und unter denen viele als Geheime Regierungs-, Medicinal-, Berg- und andere Räthe betitelt sind, auch in dieser Beziehung gleich behandelt würden. In Baden erhalten die ältern und verdientern Professoren Titel und Rang von Hofräthen und Geheimen Hofräthen. Den ersten dieser beiden Titel finden wir wieder in Sachsen-Weimar und in Sachsen-Meiningen, wo er von zwei Directoren und von einem Professor geführt wird. Sonst wird in kleinern Staaten, wie in S.Meiningen, S.Coburg-Gotha, S.Altenburg Directoren der Titel „Schulrath" oder „Oberschulrath" verliehen. Auch einzelne ältere Lehrer haben in S.Weimar und S.Meiningen den Schulrathstitel erhalten. Man sieht, daß sich auch auf diesem Felde die deutsche Mannichfaltigkeit nicht verleugnet. H. Kern.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliebe, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämmtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müßen, einen der höhern Plätze ein (Danb, System der theol. Moral, II, 1, S. 194 nennt sie das relativ höchste der Güter), aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes, irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt (vgl. Fichte, System der Ethik, II, 1, S. 111: „der Ehrtrieb ist die unwillkürliche, durch den stets in uns wirkenden Geselligkeitstrieb hervorgebrachte Abhängigkeit unsres Selbstgefühls vom Urtheil andrer, und der ebenso unwillkürliche Trieb, diesem zu genügen;" S. 112: „dieser Trieb deutet auf die tiefe, unauflösliche Verflechtung hin, die die Einzelnen durchdringt, auf das innerliche über-empirische Bezogenseln der Geister auf einander, da jeder sogar im Eigensten, was er besitzt, im Selbstgefühle, unwillkürlich dem Einflusse fremden Bewußtseins hingegeben ist"); — weil sie 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht (vgl. A. Helferich, die Schule des Willens, Berlin 1858, S. 45); und weil sie 3) ihrem Wesen nach

durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat, das eben darum als ein Gut selbst demjenigen, d. h. seinem Namen, noch zukommt, der vielleicht längst gestorben ist und somit persönlich keinen Genuß mehr davon hat. Hieraus begreifen wir, warum es bei der Ehre so viel auf Zeichen derselben, auf Symbole ankommt, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten. Der Reiche bedarf nicht nothwendig symbolischer Zeichen, die seinen Reichthum bekunden; legt er aber Werth auf solche, so geschieht es schon, weil er neben dem Reichthum, wenn auch vielleicht bloß wegen desselben, auch Ehre haben will; begehrt er diese Zugabe nicht, so ist er ein Knicker. Ehre dagegen kann keiner haben, ohne daß sich dieselbe in einem Symbol sichtbar machte; ists auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinenknopf, so ists doch, daß ich den Hut vor ihm abziehe. Eben hierin liegt aber auch die Gefahr, daß auf das Symbol statt auf die Sache selber der Hauptwerth gelegt wird; will man bloß das Zeichen, ohne daß man um die Sache selber sich bemüht, oder bemüht man sich um die Sache bloß wegen der angenehmen Empfindung, die das Zeichen derselben in uns erregt, dann ist die Ehre zur Puppe der Eitelkeit gemacht (s. d. Art.) und damit entwerthet. Die Sache selbst aber, das Gut, das wir Ehre nennen, ist von zwei Seiten zu betrachten: 1) sofern die Ehre, um als Gut wirklich zu sein, demjenigen, dem sie dies sein soll, erst erwiesen, und um erwiesen werden zu können, erst gegen ihn empfunden werden muß, empfunden nämlich als Wirkung des Eindrucks, den wir tief im Gemüth von einer Person, einer That, einem Werk empfangen haben; und 2) sofern derjenige, dem Ehre in irgend einer Art widerfährt, dieselbe ebenso wirklich als ein Gut empfindet und genießt. Beide, der Ehrende und der Geehrte, müßen für einander fühlen; erst aus dieser Correspondenz zweier subjectiven Stimmungen, für die somit in beiden die Empfänglichkeit vorhanden sein muß, entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. In erster Beziehung ist Folgendes zu bemerken. Daß ich einen Menschen ehre, das fühle ich; der Ausdruck „Ehrerbietung fühlen" ist hiefür nicht ganz der richtige, sofern das Erbieten ein Thun und nicht ein Fühlen ist; der Name „Ehrfurcht" ist psychologisch richtiger, drückt aber nur das Maximum jenes Gefühls aus, das da eintritt, wo der Gegenstand der Ehre mir wie etwas heiliges, überirdisches gegenübersteht, dem jene Art der Furcht entspricht, die nichts von Pein in sich hat (1 Joh. 4, 18), sondern uns zu ihrem Gegenstand ebenso hinzieht und in seiner Nähe uns erhebt, wie uns derselbe durch seine Hoheit es unmöglich macht, uns gehen zu lassen, zu reden, was uns in den Mund —, zu thun, was uns in den Sinn kommt. Jenes Gefühl nun ist einerseits ein Wohlgefallen und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, daher Lieben und Ehren nicht nur zwei coordinirte, sondern innerlich verwandte Begriffe sind, so verwandt, daß wir in der That einen Menschen, den zu lieben unmöglich ist, auch nicht wirklich ehren können. Aber andrerseits unterscheidet sich Lieben und Ehren dadurch, daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, das Ehren aber geht auf etwas objectives, allgemeines, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes. Eine Schönheit wird geliebt; die Schönheit aber, in abstracto, wird man ehren und weil letztere nirgends für sich existirt, so wird auch erstere, aber nur als Trägerin der letztern geehrt, während das, was man in ihr liebt, ihr concretes Selbst ist. Daher ists aber auch nicht nothwendig, daß, wenn ich jemand ehren soll, er Vorzüge besitzen muß, die ich selbst nicht besitze; ein Fürst kann persönlich noch tapferer sein, als der Hauptmann, dem er wegen seiner Tapferkeit Ehren erweist: es ist nicht das relative Verhältnis zwischen der Tugend, dem Talent, den Leistungen des einen und des andern, sondern es ist der absolute Werth derselben, mit dem sich die Person identificirt. Sobald also die Eigenschaften eines Menschen schon an sich von mir erkannt sind in ihrem Werthe, sobald ich sie erkenne

als Güter, auf welchem Gebiete des Lebens ihr Werth auch liegen mag, so werden sie, wo sie mir in einem Menschen personificirt begegnen, jenes Wohlgefallen, jene Freude in mir erregen, die eben den Charakter der Ehre und Ehrerbietung annimmt, weil es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft sieht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Was mir dieser Art begegnet, an dem kann ich nicht gleichgültig vorüber gehen, ich muß davor stehen bleiben; ich habe aber auch nicht bloß meine Augenweide daran, sondern fühle mich durch das Große, das Hohe in demselben in die eigenthümliche Gemüthsverfassung gebracht, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Hierin liegt die Verwandtschaft dieses Gefühls der Ehrerbietung mit dem der Achtung, allein sie verhalten sich nicht wie Gradunterschiede zu einander; jemand zu achten, dazu kann ich mich durch einzelne Eigenschaften desselben gezwungen sehen, während ich daneben vielleicht das Gefühl tiefer Abneigung gegen ihn hege; ehren aber und verehren kann ich ihn nur, wenn mich das Treffliche in ihm zugleich zum Wohlgefallen der Liebe stimmt. Die Achtung entspricht dem Rechte, das die Lebenssphären abgränzt gegen einander, die Verehrung dagegen der Liebe, sie ist wie diese ein Ergänzen unsres eignen Selbst durch das andre (vgl. Fichte a. a. O., S. 60 u. 61). Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig todter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. Dem Kind, dem Knaben, dem Jüngling ist es natürlich, ja ein Bedürfnis, sich an Menschen von Würde und Bedeutung innerlich emporzurichten, indem man sie ehrt; der Erzieher darf diesem Triebe nur Nahrung geben, ihn auf die rechten Puncte leiten und selber sich für jenes Gefühl warm halten, so wird es auch im Zögling erstarken, während er durch die kritische Mäkelei, die sich weise und vornehm dünkt, wenn sie die Fertigkeit besitzt, „das Strahlende zu schwärzen und das Erhabne in den Staub zu ziehn" eine der edelsten Wurzeln der Sittlichkeit, den Glauben der Jugend an Großes und Edles in der Menschennatur und Menschengeschichte, zerstört. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich, wie Leben und Eigenthum, in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtschaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde, wenn nicht jene Zugabe ihm sicher wäre. Fände niemand etwas an mir, um dessen willen er mich ehren würde, so wären nur zwei Ursachen möglich. Entweder ist wirklich nichts an mir, ich habe keinen persönlichen Werth; wenn ich heute vom Erdboden verschwinde, ist lediglich nichts an mir verloren. „Wehe aber dem, dem nichts daran liegt, ob in ihm, in seinem Wesen und Leben noch irgend ein Abglanz sei, noch irgend eine Mittheilung und Gabe von der Herrlichkeit Gottes!" (Nitzsch, Predigten II. Auswahl Nro. 3.) Dieser Nullität gegenüber, für die ein Mensch nicht geschaffen ist, der Gottes Bild sein soll, ist die uns widerfahrende Ehre ein tröstliches Zeichen, daß wir einen wenn auch bescheidenen, doch erkennbaren Werth haben; gerade denen, die in sich selber mehr Mistrauen als Vertrauen setzen, dient ein ehrendes Wort zur Aufrichtung und Ermuthigung, bringt ihre Thatkraft wieder in Fluß und ist so ein wohlthätiges Gegengewicht gegen die Verzagtheit eines ängstlichen Gemüths. Oder aber läge die Ursache jenes Mangels an aller Ehre darin, daß die Gaben und Tugenden, die ich in Wahrheit besitze, von der Gemeinschaft, in deren Mitte ich lebe, von meinen Zeitgenossen ꝛc. nur nicht erkannt werden. Das ist bekanntlich das Schicksal manches großen Mannes gewesen, der eben zu groß war für

die, die ihn noch sahen. Aber ein solcher fühlt sich dann entschieden unglücklich nicht sowohl, weil es äußerlich nicht vorwärts mit ihm geht, sondern weil es ein tragisches Schicksal ist, ein Prophet zu sein und von niemanden gehört zu werden, — Kräfte empfangen, Erkenntnisse gewonnen zu haben, die zum Heile der Menschen bestimmt sind, und doch niemanden zu finden, dem man die Freude hätte sein Inneres aufschließen zu können. Ja, solch ein Loos kann in doppelter Weise nachtheilig auf den Charakter zurückwirken. Der eine wird sich, weil er seines Werthes sich vollkommen klar bewußt ist, mit Verachtung von den Menschen abwenden und höchstens mit der Anerkennung sich trösten, die ihm von noch ungebornen Geschlechtern dereinst gezollt werden wird. Der andre aber wird über sich selber ungewiß; weil ihm niemand Recht geben will, so beredet er sich am Ende selbst, er habe Unrecht. Sein Selbstbewußtsein und damit der innre Halt wird ihm unsicher, wenn der Spiegel, den ihm das Urtheil der Menschen vorhält, ihm stets anderes sagt, als was er von sich glaubte. Wo dagegen das, was ein Mensch leistet, von den Mitmenschen bemerkt wird, wo diese Aufmerksamkeit in Wohlgefallen übergeht und an dieses sich das Gefühl bei ihnen knüpft, daß in seinem Thun etwas reelles, ja eine Kraft höhern Ursprungs sich kund gebe, die als solche den Uebrigen die Pflicht auferlegt und fühlbar macht, sie gelten zu lassen, sie in ihrem Werth und ihrer Bedeutung zu bejahen: da ists ein freudiges Wirken, da kann der Einzelne für die Gemeinschaft etwas sein, weil sie sofort auch etwas von ihm erwartet und mit Vertrauen hinnimmt, was er ihr giebt. Für den rechtschaffenen, tüchtigen Mann bedarf es hiezu nicht vieler und häufiger Ehrenzeichen — es ist für niemand gut, wenn er zu sehr daran gewöhnt wird der Gefeierte zu sein; aber so viel Ehre, daß er sieht, er ist noch nicht unbrauchbar geachtet, es ist noch ein Aufmerken für ihn da — dies ist ein Gut, dessen Werth der Bescheidene am besten erkennt; gerade weil sein Selbstgefühl ein immer nur relatives, schüchternes ist, wird ihm die Ehre zu einer Stütze, zu einem freundlichen Zeichen, daß er nicht zurückgewiesen werde, wenn er fortfahre, seine Kräfte auch zum Dienste der andern anzuwenden.

II. Es ist Zeit, von der allgemeinen, ethischen Betrachtung zur speciell pädagogischen zu schreiten. Das kann nach Obigem nicht zweifelhaft sein, daß der Erzieher die künftige Ehre seines Zöglings im Auge haben soll; nicht in der eitlen Weise, daß er sich denselben schon als Minister oder Professor träumt, sondern nur in dem Sinn, daß, was er auch dereinst für eine Stelle einnehmen mag, etwas rechtes aus ihm geworden sein möge. Aber nicht sowohl die künftige Ehre des Zöglings ist es, was dem Erzieher als Problem vorliegt, sondern es fragt sich, in wie weit jetzt schon, so lange der junge Mensch noch im Stande der Erziehung sich befindet, die Ehre für ihn als Gut existiren, als Motiv seinen Willen bestimmen und in letzter Beziehung von dem Erzieher selber als Hebel gebraucht werden dürfe, um den allgemeinen Erziehungszweck oder besondere Zwecke (z. B. ein bestimmtes Lernziel) mittelst desselben um so eher zu erreichen?

Sehen wir einmal zu, was in dieser Beziehung im Kinde selber sich regt. Ehre kann es für dasselbe von Anfang, d. h. im zarteren Alter noch gar nicht geben, da das einzig mögliche Object für sie, die persönliche Tüchtigkeit noch gar nicht vorhanden ist; wenn vor einem kleinen Prinzen die Wache salutirt, so gilt das der Krone des Vaters, dem Kinde selber muß es als purer Spaß vorkommen, wie es umgekehrt etwas überaus komisches hat, wenn ein kleiner Junge seine Aussage „auf Ehre" betheuert. Gibt es aber auch noch keine Ehre, so lange das Kind nicht irgend welchen persönlichen Werth zeigt, so giebts dagegen etwas andres, was auch das Kind sehr wohl empfindet: das ist die Schande. Sich zu schämen vermag es so früh, als überhaupt das Bewußtsein helle wird; vor dem Ausgelachtwerden fürchtet es sich, bevor es noch ein Urtheil hat über den Grund oder Ungrund solcher Begegnung. Und das ist die erste, die ursprünglichste — wir dürfen wohl sagen: auch die reinste Gestalt, in welcher das Verlangen nach Ehre im Kindesleben zur Erscheinung kommt. Man kann, wenn man den ganzen Menschen im Auge hat, in der Psychologie und Ethik ganz wohl von einem dem Menschen

eingepflanzten Ehrtrieb reden; denn für alles, was in der ſittlichen Weltordnung objectiv ein Gut iſt, hat Gott dem Menſchen auch ein Bedürfnis, ein Begehren angeſchaffen, das ihn nach jenem Gute hintreibt. Aber wie der Geſchlechtstrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb ſich manifeſtirt, ſondern noch gänzlich verhüllt und eingeſchloſſen liegt im Schamgefühl, ſo iſt es auch das wahrhaft Natürliche, daß der Ehrtrieb im Kinde noch gar nicht als Trieb, als ein naturnothwendiges, wenn auch vorerſt noch dunkles Begehren nach Ehre und Auszeichnung auftritt (läßt ſich das Kind ſchon gerne bewundern, etwa in einem neuen Hut oder neuen Rock, ſo hat das mit dem Ehrtrieb nichts zu ſchaffen, es iſt entweder ein Anſatz von Eitelkeit oder gehört es in die Kategorie des Vergnügens, das dem Kinde jeder Wechſel des Coſtümes, daher auch jede Verkleidung macht), ſondern daß er erſt in der milderen, paſſiven Form des Ehrgefühls — das, eben als Gefühl im Unterſchiede von Trieb, die Ehre nicht ſucht, nicht anſtrebt, aber, wenn ſie kommt, ſie empfindet — und auch in dieſer Form vielmehr negativ als poſitiv wirkſam iſt. Schande iſt ja möglich für das Kind, wenn es etwas albernes oder unanſtändiges gemacht hat; es hat bereits Verſtand, es weiß oder ſoll wiſſen, was ſchicklich und ordentlich iſt, man ſetzt bei ihm, zumal wenn es einem geordneten Hauſe angehört, jenes Wiſſen und die Gewöhnung an das Gute voraus; ſinkt es nun unter dieſe Linie, ſo muß es ſich ſchämen; hält es ſich aber auf ihr, ſo erregt dies zwar Wohlgefallen, man wird es lieb haben, aber es darum zu ehren, liegt kein Grund vor; dem reinen kindlichen Gemüthe wird das Unangemeſſene der eigentlichen Ehrenerweiſung, auch wenn es ſich derſelben würdig gezeigt hat, ohne nach ihr zu ſtreben, deutlich fühlbar, denn das beſcheidene Kind, der beſcheidene Jüngling erröthet, wenn man ihm ins Geſicht Lobſprüche ertheilt. Und dieſes negative und paſſive Verhalten muß in der That auch für die ſpäteren Jahre, ja fürs ganze ſittliche Leben als Hauptſache angeſehen werden; darnach wird alſo auch der Erzieher ſeine Maßregeln zu nehmen haben. Denn auch der Mann, wofern er ein Chriſt iſt, wird dem Ehrtrieb nur in ſo weit folgen und ſich von demſelben beſtimmen laſſen, daß er nicht zurückbleibt hinter ſich ſelbſt; kennt er einmal die Kraft und Gabe, die ihm Gott verliehen, ſo ſoll er auch vor der Welt nicht daſtehen, als hätte er ſie nicht empfangen; hat ihn Gott deſſen würdig geachtet, ſo ſoll er nicht durch Läßigkeit ſich deſſen unwürdig zeigen; hat der Künſtler, der Schriftſteller ſchon durch irgend eine Leiſtung Zeugnis gegeben von der Fähigkeit, die er beſitzt, ſo ſoll er, nachdem er Bedeutendes geſchaffen, nichts Unbedeutendes mehr mit ſeinem Namen zieren: das alles lehrt ihn ſein Ehrgefühl, aber man ſieht, wie auch in ihm der Ehrtrieb mehr auf negativem als poſitivem Wege, mehr zurückhaltend und caſtigirend als vorwärts treibend wirkt. All jenen Fleiß, überhaupt alle löbliche Thätigkeit (Phil. 4, 8. iſt etwa ein Lob, dem denket nach) gebietet in letzter Inſtanz das Gewiſſen; es iſt einfach die Treue des Haushalters, die damit gefordert wird (vgl. 1 Petr. 4, 10. 1 Tim. 4, 14.); aber wie die Schrift ſelber den Gedanken an die Menſchen und ihr Urtheil über uns als wirkſamen Hebel anerkennt und anwendet (vgl. 1 Tim. 6, 12., wo Timotheus an die vielen Zeugen erinnert wird, die ſein Bekenntnis gehört haben, vor denen er alſo ehrlos daſtände, wenn er dasſelbe verleugnen würde), ſo liegt es in der Art des Menſchen, daß, auch wo das Gewiſſen deutlich ſpricht, ihm ſolch ein Sporn daneben noch ſehr zu Statten kommt, zumal wenn dieſer ſelbſt, ob er gleich zunächſt in einem menſchlichen Gefühle, in der Furcht vor Schande, beſteht, dennoch in ſeinem letzten Grunde auf ſittlichen Principien ruht. Sobald aber einmal jener negative Charakter dem poſitiven Begehren nach Ehre Platz macht, ſobald die Ehre nicht mehr nur die Probe der Rechnung, ſondern das Facit ſelber iſt, dann tritt die Gefahr ein, daß die im Ehrgefühl ſich noch beſcheiden kundgebende Ehrliebe oder der in dieſer zum Bewußtſein kommende Ehrtrieb ausartet in Ehrgeiz, und, wenn dieſer noch krankhaft ſich ſteigert, in Ehrſucht. Dieſe letzteren ſind ſo wenig bloße Steigerungen des Ehrgefühls, daß gerade je mehr Ehrgeiz da iſt, um ſo ſchwächer das Ehrgefühl wird. Der Ehrgeizige haſcht ſo leidenſchaftlich nach ſeinem Phantom, daß er gar nicht mehr

gewahr wird, wie ſehr er ſich durch das Verrathen ſeiner Gedanken, durch das Ungeſtüme ſeiner Begehrlichkeit lächerlich macht; Wünſche und Erwartungen, die der wahrhaft Ehrliebende, auch wenn er ſie hegt, doch zurückdrängt, weil es ehrenhafter iſt, Angebotenes nur anzunehmen als Nicht-Angebotenes ſich anzumaßen, kann jener nicht verſchweigen, und wenn ſie unerfüllt bleiben, hält er ebenſowenig ſeinen Grimm zurück — lauter Symptome eines vom Ehrgeiz völlig abgeſtumpften Ehrgefühls. Dazu kommt noch, daß der Ehrgeizige ſogar entſchieden ehrloſe Mittel zu ſeinem Zwecke nicht ſcheut, wie z. B. der ehrgeizige Schüler ſich vor ſich ſelber im geringſten nicht ſchämt, den Lehrer zu hintergehen, während das wirkliche Ehrgefühl lieber ſich eine Demüthigung gefallen läßt, als daß es ſolche Mittel gutheißen würde. — Wie aber der Ehrgeiz das Echte und Sittliche in der Ehrliebe, nämlich eben das Ehrgefühl abſtumpft, ſo iſt er an ſich ſchon durchaus unſittlich, weil er das von der Pflicht Gebotene entweder unterläßt und übertritt, nur um Ehre zu erlangen, oder es thut, aber aus demſelben Grund, alſo den Genuß eines Gutes, das nur wie ein göttlicher Segen aus wirklicher Sittlichkeit erblühen ſoll, zum Zweck, das ſittliche Handeln aber zum Mittel macht. Man hat geſagt, daß, wenn dieſes Moralgebot allgemein anerkannt würde, dann die Weltgeſchichte ſehr langweilig wäre; ſie verdanke ihre großartigſten Facta dem Ehrgeiz, überhaupt den Leidenſchaften der Menſchen. Demnach müßte man, um die Weltgeſchichte bei Athem zu erhalten, den Ehrgeiz eher nähren als dämpfen. Aber abgeſehen davon, daß die größten weltgeſchichtlichen Thatſachen: das Chriſtenthum und die Reformation nicht das Werk der Leidenſchaft ſind, hat es die Erziehung (ſ. d. Art. Erziehung) nicht mit der Weltgeſchichte, ſondern mit dem einzelnen Menſchen zu thun, und dieſen zur Leidenſchaft erziehen, damit er ein welthiſtoriſcher Mann werde, wäre eine Pädagogik, die den Zögling einem Moloch opferte, ohne irgend eine Bürgſchaft, daß dafür ſein Name auf den Blättern der Weltgeſchichte zu leſen ſein werde.

Aus dem Geſagten ergiebt ſich nun, daß die pädagogiſche Behandlung ebenfalls eine mehr negative als poſitive wird ſein müſſen. Wenn ich dem Knaben ſage: ſchäme dich dieſer Unart! ſchäme dich dieſer unverſtändigen Antwort, dieſer eigennützigen Handlung, dieſes unpaſſenden Umgangs, dieſer Gewaltthätigkeit gegen einen Schwächern u. ſ. f.: ſo liegt darin bereits ein poſitiver Kern, denn da ſich der Zögling erniedrigen kann, ſo muß er alſo an ſich höher ſtehen, er muß einen Werth haben, den er momentan verleugnet hat. Dieſen Werth kann das Kind ſelber noch in keiner Formel ausdrücken; er liegt ihm inſtinctartig darin, daß es ein Ich, ein Menſch, dann näher, daß es ſeiner Eltern Kind, daß es ſo und ſo alt iſt. Chriſtlich wird ihm dies ſo gedeutet werden, daß es geſchaffen ſei zum Bilde Gottes; was aber nicht aus-, ſondern gerade einſchließt, daß im Kinde eigentlich ſchon das erkannt und anerkannt werden muß, was es erſt werden ſoll, nicht was es ſchon iſt, — jener Idealmenſch (Normalmenſch, Preismenſch), von dem Jean Paul (Levana I. §. 26) ſpricht, der in jedem vorhanden iſt, aber erſt freigemacht werden muß. Soll ſich der Schüler einer Arbeit, die er ſchlecht gemacht, ſchämen, ſo iſt damit implicite geſagt, daß er ſie beſſer machen konnte, alſo wieder etwas darin ausgeſprochen, was auf ihn als Ehre wirkt, d. h. als Anerkennung, daß er ſo viel Gabe und Kenntnis beſitze, um das Penſum richtig zu Stande zu bringen, daß auch ſeine Pflicht als Schüler, alſo gleichſam das Amt, mit dem er betraut iſt, die Würde, Glied dieſes kleinen Gemeinweſens zu ſein, fordern würde, daß er nicht durch Faulheit oder Zerſtreutheit unter der Linie des von ihm zu Erwartenden bleibe. Sehr einſeitig wäre es jedoch, das Ehrgefühl in dieſer Art bloß auf Leiſtungen hinzulenken, bloß in dieſer Beziehung es ſenſibel zu machen; da gerade kann am leichteſten das Lob zum Zweck gemacht, der Ehrtrieb zum Ehrgeiz werden. Sondern noch ſorgfältiger muß im alltäglichen Leben, im Verkehre mit Menſchen aller Art, im Reden und Handeln das Gefühl verfeinert werden, um von allem Unnobeln, Gemeinen — mögen es andre thun, oder ſei man ſelbſt in Gefahr es zu thun, oder ſtelle man es auch nur

als möglich ſich vor — zurückgeſtoßen zu werden. Grade in ſolchen Dingen, wo kein Lob durchs Rechtthun erlangt, ſondern nur durchs Unrechtthun Schande zu erleben iſt, liegt am meiſten daran, das Ehrgefühl ſo, wie wir ſagten, d. h. vornehmlich als Schamgefühl wach und verletzbar zu erhalten. Es iſt aber in dieſer Beziehung nicht nothwendig, daß man dem Zögling eine Vorleſung über Menſchenwürde hält, ſondern nur, daß man von zarteſtem Alter an in concreto das Unehrenhafte ſtets als ſolches ihm bezeichnet; gräbt ſich der Abſcheu gegen alle einzelnen malhonetten Dinge in das Bewußtſein, in das Gefühl des Kindes ein, ſo iſt eben damit für das Halten auf Ehre am beſten vorgeſorgt. Grube hat dies in der Schrift: „Von der ſittlichen Bildung der Jugend" durch zwei Beiſpiele aus ſeinem eignen Leben anſchaulich gemacht; es ſei nämlich in ſeinem Elternhauſe eine jede gefallene Weibsperſon mit dem deutſchen Kernworte benannt worden und zwar mit natürlicher, von Modebegriffen noch nicht geſchwächter Indignation, die ſich ſelbſt auf das uneheliche Kind erſtreckte. „Die Vorſtellung der Schande ſolcher Verhältniſſe", ſagt er S. 160 f. „drang lebendig in mein Gemüth, und wenn ich zufällig in die Nähe ſolcher als unehrlich bezeichneten Perſonen kam, konnte ich mich einer gewiſſen Furcht nicht erwehren, von ihnen verunreinigt zu werden. Der andre praktiſche Begriff von Ehre betraf das Schuldenmachen. Der Vater war immer höchſt unglücklich, wenn er ſich außer Stande ſah, zu der beſtimmten Friſt ſeine Schuld abzutragen. Ich war oft Zeuge ſeines Kummers und ſeiner Klagen. Lieber halb ſatt, pflegte er zu ſagen, als Schulden machen. Ich ſchämte mich mit, wenn der Gläubiger vor dem Hauſe vorbeiging oder ich ihm auf der Straße begegnete, triumphirte aber auch mit, wenn ich das Geld überbringen konnte." Gewiß, das iſt der beſte Weg, Ehre und Ehrgefühl zu pflanzen. Dabei wird mehr erreicht, als auf folgende, von Flattich (ſ. deſſen Leben, von Ledderhoſe, S. 254) geſchilderte Art: „Ein Pfarrer in M. hatte viele Kinder, und ungeachtet ſie große Unarten an ſich hatten, mußte ſie jedermann ehren; da ſie noch ganz klein waren, mußte man ſie „Jungfer" und „Herr" nennen. Von allen dieſen Kindern iſt hernach keines in Herrenſtand gekommen und ſind alle verdorben. Anfangs ſuchte auch ich meine Koſtgänger durch Ehrgeiz zum Lernen aufzumuntern. Ich ſtellte ihnen vor, was ſie werden könnten, wenn ſie recht fleißig lernten. Aber einer meiner Koſtgänger wurde dadurch ſo hochmüthig, daß er mich verachtete und ſagte: ſo ein ſchlechter Dorfpfarrer möchte er nicht werden."

Zu jenen negativen Regeln gehört ferner, daß der Erzieher nicht durch Schimpfreden, durch Unnamen, die er den Kindern giebt, das Ehrgefühl in dieſen zuerſt verletze, allmählich aber tödte (vgl. d. Art. Beſchimpfung); ſo wie er auch unter den Kindern ſelber keinen Ton darf herrſchend werden laſſen, durch den beide, der Scheltende wie der Geſcholtene gleichmäßig gemein werden. Die Schulordnungen haben je und je dieſen Punct ſpeciell berührt, ſo z. B. die heſſiſche Inſtruction für die praeceptores und Schulmeiſter v. J. 1670 (ſ. Heppe, Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens, II. S. 54): „Die Lehrer ſollen von allen Spottreden, Flüchen, groben Scheltworten und ſchimpflichen Beinamen, die den Kindern nachgehends ihr Lebenlang anhängen, ſich gänzlich enthalten ꝛc." Und was die Kinder ſelbſt betrifft, ſo ſollen ſie, ſagt die württembergiſche Kirchenordnung von 1559, — (ſ. Bormbaum, evang. Schulordnungen I. S. 162) — angehalten werden, miteinander „fridlich und ſchidlich zu ſein und gegen einander ſich alles verſpottens und ſchmähens zu enthalten."

Indeſſen iſt mit Obigem die poſitive Pflege des Ehrgefühls ebenſowenig ausgeſchloſſen, als damit geſagt ſein will, daß man, wo ſich dasſelbe bereits entwickelt, nur dämpfen müße, um ſeine Ausartung in Ehrgeiz zu verhindern. Hat der Zögling ſich in irgend etwas, ſei's eine gefertigte Arbeit, ſei's eine löbliche Handlung, wacker gehalten, ſo wäre es eine ganz verkehrte Maßregel, ſich zu ſtellen, als beachtete man es nicht, als wäre es gar nichts von Bedeutung, oder an allem nur immer die ſchwache Seite hervorzukehren. Das macht nicht demüthig, ſondern muthlos. Der Unterzeichnete kennt einen Mann, der einſt wohlvorbereitet und an Fleiß gewöhnt in eines der niedern theo-

logiſchen Seminarien in Württemberg eintrat, dort aber, weil die ganze Lehrart eine völlig andre war, als die er vorher war gewohnt geweſen, und niemand ihn für das ihm Neue recht zu gewinnen wußte, bald zurückblieb, auf Allotria verfiel und ſo mit dem Bewußtſein, daß er nun einmal ſtets unter der Linie der Mittelmäßigkeit zu bleiben beſtimmt ſei, aus der Anſtalt ſchied. Mit demſelben Bewußtſein trat er ſofort im Tübinger Seminar vor den Repetenten, als dieſer ihn citirt hatte, um den erſten Aufſatz über ein geſchichtliches Thema mit ihm durchzuſprechen, und erwartete dasſelbe Urtheil, das er ſeit Jahren ſtets vernommen. Statt deſſen wurden ihm zwar, wie ſich von ſelbſt verſteht, keine Elogen gemacht, aber einfach ſeine Arbeit als eine tüchtige anerkannt und das noch Mangelhafte daran in einer Weiſe aufgezeigt, daß er darin das liebevolle Intereſſe, das der Corrector an der Arbeit genommen, nur noch mehr erkannte. Von Stunde an arbeitete er mit Luſt und Liebe und mit Erfolg; daß aber nicht etwa ſofort der Ehrgeiz ihn ſtachelte, ſondern daß es lediglich die Liebe zur Arbeit ſelber war, die ihn beherrſchte, davon hat er in thatſächlichen Proben, in welchen der Ehrgeiz dem ihm gebotenen Reize nicht widerſtanden hätte, ſpäter mehr als Einen Beweis geliefert. Alſo Anerkennung, wie ſie die Wahrheit fordert und die Liebe ſo gern ausſpricht, darf allerdings der Erzieher nicht verſagen; iſt durch Verſagung derſelben, oder gar durch poſitive Herabſetzung, oder durch eine unverdiente oder nur in verletzender Weiſe, vielleicht vor Fremden, vor Dienſtboten ꝛc. ausgeſprochene Beſchämung (ſ. d. Art. Bd. I. S. 576) dem Kinde das Vertrauen genommen, daß es etwas ordentliches jemals zu Stande bringen könne oder daß man, was es leiſte, jemals gelten laſſen werde: dann iſt freilich dem Ehrgeiz geſteuert, aber auch das Ehrgefühl ſelber erſtickt. Richtiges hat in dieſer Beziehung eine Schrift „über Knabenerziehung“, von Oppel, Frankf. a. M. 1858, S. 65 geſagt: „Eine Arbeit unbeachtet bei Seite legen ſollſt du nicht; du thuſt dem Kind allzu wehe, wenn du keine Notiz nimmſt von etwas, was es mit Mühe und Anſtrengung zu Stande gebracht hat. Man muß einem Kinde, um es von einem Fehler zu heilen, keinen Stich ins Herz geben.“ Wenn übrigens derſelbe Verf. ſich dem Ehrgeiz gegenüber davon viel verſpricht, daß der Erzieher nicht den Zögling ſelbſt, ſondern nur die Leiſtung, z. B. nicht den Zeichner, ſondern die Zeichnung loben ſoll, ſo geſtehen wir, dies in Bezug auf die ſittliche Wirkung für ziemlich einerlei zu halten; in der Zeichnung fühlt ſich der Zeichner vollkommen anerkannt, auch wenn man nicht an ihn direct das Lob richtet. In dem Sinn aber geben wir auch hier dem Verf. Recht, daß das Lob nie abgeſehen von einer einzelnen That oder Leiſtung, nie als Geſammturtheil über den Zögling ausgeſprochen werden ſoll. Iſt doch der Charakter, der ſittliche Werth des jungen Menſchen noch gar nicht ein fertiger; ein allgemeines Lob aber kann ihn leicht auf die Meinung bringen, daß er ſein Prädicat nunmehr ſicher habe, und gerade dieſe Meinung kann ihn um dasſelbe bringen. Ob aber das Lob von dem Zögling richtig verſtanden wird und darum auch in der entſprechenden Weiſe wirkt, das zeigt ſich vornehmlich daran, ob ihm daran liegt, wer ihm dasſelbe ertheilt, oder ob ihm die perſönliche Würdigkeit des Beurtheilenden gleichgültig iſt, weil er jedem, der ihn lobt, um den Hals fallen möchte. Als der ſechsjährige Mozart in Wien vor Franz I. ſpielen ſollte, verlangte er, der Kapellmeiſter Wagenſeil ſolle kommen, denn der verſtehe es. Der dreißigjährige Mozart hat noch dasſelbe feine Ehrgefühl bewieſen, da er ſich nie verleiten ließ, um der Ehre bei der Menge willen ſeinem Genius untreu zu werden. — Von mehreren (wie Schwarz Erz.-L. bearb. von Curtman I. S. 150., Schreber u. A.) iſt nicht unrichtig bemerkt, daß ſolche Perſonen, die nur von Zeit zu Zeit in Haus oder Schule kommen — in letzterer wäre es der Viſitator —, mit ihrem Urtheil mehr wirken, als die beſtändige Umgebung des Kindes. Doch dürfte weniger dieſes perſönliche Fernerſtehen, als die ſittliche und intellectuelle Tüchtigkeit, die Auctorität, die demjenigen beiwohnt, der ein Lob, ein anerkennendes Wort ausſpricht, dasjenige ſein, worin der wahrhaft Ehrliebende eine Satisfaction findet; wer die Stimmen nicht wägt, ſondern lieber zählt, deſſen Ehrliebe iſt ſchon nicht rein.

Noch mehr Werth aber für die Erziehung des Ehrgefühls, als das richtig ertheilte Lob, hat das Vertrauen, das der Erzieher dem Zögling im Lebensverkehr selbst beweist. Er kann ihm irgend einen ehrenden Auftrag geben; er kann ihm in einer Untersuchung aufs Wort glauben; er kann ihm sagen, was Paulus dem Philemon sagt: „ich weiß, du thust mehr als ich dir sage," — alles derartige wird den Zögling innerlich heben, wird es ihm deste unmöglicher machen, solches Vertrauen zu täuschen. Ob dies Vertrauen aber auch so weit gehen darf, daß der Lehrer einen Theil seines Amtes an einen Schüler überträgt, das ist, abgesehen von Nothfällen und von der wechselseitigen Schuleinrichtung, zweifelhaft; wen der Lehrer so beehrt, der wird gar zu leicht ein Gegenstand des Hasses der andern und meist nicht ohne Grund. Dagegen gelangt unter den Schülern selbst leicht einer oder der andere zu einem gewissen Ansehen; oft ist es der körperlich Stärkste, oder der im Spiel Gewandteste, oft aber auch der intellectuell am weitesten Vorgeschrittene. Der Lehrer kann ihm solche Ehre lassen, wofern auch die sittliche Qualität derselben würdig ist; alsdann kann Ein solcher Schüler, der den Ton angiebt, für eine ganze Classe ein Segen sein. Ist aber diese Hegemonie eine bedenkliche oder entschieden nachtheilige, dann ist es nöthig, dem Volkstribun zu zeigen, daß man seine Auctorität mit nichten anerkennt. — Aehnlicher Weise gewinnt auch unter Geschwistern öfters eines eine gewisse Auctorität, der sich die andern in williger Anerkennung seiner Superiorität unterordnen — ein Gegenstück zu 1 Mos. 37, 1—19. Ist diese Superiorität eine wohlbegründete, so thut man wohl, sie gewähren zu lassen, aber nicht zu steigern; den Eltern gegenüber soll kein Kind das bevorzugte sein. Wie im Kreise der Familie vielmehr jedem Kind zu fühlen gegeben werden kann und soll, daß es als Glied des Ganzen werth geachtet ist, z. B. durch Feier seines Geburtstages, darüber s. d. Pädagogik des Unterzeichneten, 2. Aufl. S. 293 f. und den Art. Familie.

Wir haben oben dafür angenommen, der Ehrtrieb und als erste, echt kindliche Form davon das Ehrgefühl sei im Kinde schon vorhanden und brauche also nur richtig geleitet und vor den genannten Ausartungen bewahrt zu werden. Allein wir haben es zuweilen auch mit Individuen zu thun, die in Bezug auf alles, was Ehre heißt, in die Classe der Dickhäuter gehören. Solch einem Menschen ist es total gleichgültig, welche Zeugnisse über ihn ausgestellt werden. Das kann die Folge allgemeiner sittlicher Stumpfheit sein, die überhaupt jeder geistigen Einwirkung Trotz bietet; ein Mensch solcher Art kann nur noch durch die zwingende Gewalt der Zucht zu demjenigen genöthigt werden, was nothdürftig seine menschliche Existenz bedingt. Andre aber können nach einer Seite für das Urtheil, schon für die Mienen ihrer Umgebung sensibel sein und z. B. eine misliebige Bemerkung von Geschwistern über ihr dürftiges Wissen und Können sehr empfindlich aufnehmen, während dieses Ehrgefühl weit nicht bis dahin reicht, um sie anzutreiben, sich ein bessres Wissen und Können anzueignen, um sich alsdann vor Lehrern und Eltern nicht mehr schämen zu müßen. Einem solchen ist der Selbstwiderspruch immer wieder vorzuhalten, in dem er sich befindet; kann jenes in oft kleinlicher Empfindlichkeit steckende Ehrgefühl entbunden und ihm der Werth einer wahren Ehre bemerklich gemacht werden, so ist das ein Glück; denn wie sich die Ehre schlechterdings nicht erzwingen läßt, so auch nicht das Ehrgefühl. Oft aber wird der Zögling (wie es manche Erwachsene sind) durch eine gewisse Bequemlichkeit oder auch durch hohe Einbildung ganz gleichgültig gegen der Menschen Urtheil; ob sie gut oder schlimm von ihm denken, darüber besinnt er sich keinen Augenblick, er lebt sich und seinen Gedanken, denkt vielleicht gar nicht daran, daß andre sein Benehmen gewahr werden, oder ist zu stolz, um sich darum zu kümmern, welchen Eindruck sie von ihm bekommen. Ein solcher ist immer wieder gerade an das zu mahnen, an was er selber nie denkt, nämlich: was wird man von dir denken? So wenig es einem christlichen Charakter entspräche, bei allem, was man thut, sich von dem Gedanken an der Menschen Urtheil bestimmen zu lassen und eben darum was man thut immer zuerst um des Scheins willen zu thun: so verkehrt, so lieblos und so thöricht ist doch jene Gleichgültigkeit gegen fremdes Urtheil; es ist aber

nichts zu thun, als daß der Erzieher den Zögling nöthigt, ſich um der Menſchen Urtheil zu kümmern und, wo es ſein muß, ſich darnach im Handeln zu richten. Er kann ihm nur vorſtellen: ſieh, man hält dich für dumm, für unordentlich, für ſchmutzig, für undankbar u. ſ. w., willſt du dich darum anſehen laſſen, als ob du's wirklich wärſt? Und wenn du auch ſolch ein Herz von Blech hätteſt, ſo dulde ichs nicht, daß mein Kind ſich und mich in ſolch ſchlechten Ruf bringt; du mußt ſchlechterdings dein Benehmen ändern. Daß dies „ſchlechterdings" immer nur ein relatives iſt, wiſſen wir ſehr wohl; aber nur wenn der Erzieher alles verſucht hat, Zwang wie Vorſtellung, Zucht wie Ermahnung, und dies unausgeſetzt in Anwendung bringt, nur dann hat er das Seine gethan und iſt für den Erfolg nicht weiter verantwortlich. — Darauf übrigens, daß die Reſpectirung des Urtheils ſeiner Umgebung im Knaben den Grund legen müße zu jener Achtung der öffentlichen Meinung, die jedem zugemuthet werden müße, machen wir mit Waitz (Allg. Päd. S. 172 f.) noch beſonders aufmerkſam.

Es iſt am Anfange dieſes Artikels das Weſen der Ehre zunächſt nach der ſubjectiven Seite betrachtet worden, ſofern ſie in einem Gefühl beſteht, das ich für einen andern habe, dem Gefühl der Achtung, womit ich ihn bereits innerlich ehre, auch wenn ich noch keine Gelegenheit zur Aeußerung dieſes Gefühls, zur Ehr-Erbietung habe. Dieſe paſſive Seite hängt mit der activen, das Ehren anderer mit dem eigenen Erwerb an Ehre aufs genaueſte zuſammen, nicht bloß in dem ſchlimmen Sinn von Joh. 5, 44., da man ſich gegenſeitig ehrt, bloß um gegenſeitig geehrt, d. h. becomplimentirt zu werden, d. h. ſich gegenſeitig belügt und thöricht genug iſt, um aus der eigenen Heuchelei dennoch nicht auf die gleiche Unredlichkeit des andern zu ſchließen, — ſondern auch in dem ſehr guten Sinn, daß, je mehr ich ſelber bereit bin, das Edle und Tüchtige in andern zu ehren, um ſo mehr dieſe Tüchtigkeit derer, die ich darob ehre, auf mich ſelbſt zurückwirken wird, nicht durch Anreizung zu eiferſüchtigem Nachſtreben, ſondern durch Erregung des ganz gerechtfertigten Wunſches, den großen Abſtand zwiſchen mir und dem Gegenſtande meiner Verehrung dadurch zu vermindern, daß ich, was mir an Gaben verliehen iſt, mit demſelben Ernſte ausbilde, um auch in meinem Theile nicht eine Null, ſondern eine Perſon zu werden, ein Mann, deſſen Leben nicht werthlos, nicht ein pures Vegetiren iſt. Für die Phantaſie des Knaben hat es etwas unwiderſtehliches, falls er gerade von einem tapfern General lieſt, ſich ſelber als General, falls er einen Componiſten an der Spitze ſeines Orcheſters dirigiren ſieht, ſich als Kapellmeiſter u. ſ. f. vorzuſtellen. Wir legen aber darauf für den genannten Zweck nicht viel Werth; gerade wer ſich ſolche Dinge ſo lebhaft ausmalt, der begnügt ſich leicht damit, ſich als General, als Kapellmeiſter auch nur zu träumen, er wird aber weder das eine noch das andere. Viel wichtiger und wirkſamer iſt es, wenn in Haus und Schule man von allen den Menſchen, die auf Ehre Anſpruch haben, auch in ehrerbietigem Tone ſpricht, wenn ſowohl die großen Männer des Vaterlands und der Geſchichte, als auch die naheſtehenden würdigen Perſonen nie anders dem Kinde vor Augen und in Erinnerung gebracht werden, denn als Gegenſtände der Verehrung. Dadurch ſenkt ſich die Idee des perſönlichen Werthes, lange bevor über dieſelbe reflectirt, ſie zu klarem Begriff erhoben wird, in das junge Herz ein, und eben ſo unbewußt geht die Application dieſer Idee auf das eigene Ich mit ſeinem Leben und Streben vor ſich.

Eine Schulfrage wird gewöhnlich auch ins Capitel von der Ehre und dem Ehrtrieb aufgenommen, nämlich, was von Prämien und Auszeichnungen aller Art, ebenſo vom Lociren zu halten ſei. Ueber beide werden eigene Artikel folgen; über die erſtern können wir nur wiederholen, was Bd. I. S. 529 geſagt iſt, daß Lohn und Lob zwar Freude, aber nicht Selbſtzufriedenheit im Zögling hervorrufen dürfen, eine Freude über ſein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit ſeinem Sein. So, wie das Prämienweſen im allgemeinen iſt, iſt es unſrer Ueberzeugung nach vom Uebel, und wenn das nicht, ſo iſt es eine pure Geldverſchwendung; die Methode vollends, wornach bei den Jeſuiten und den Philanthropiſten, bei den Franzoſen und bei den Engländern (ſ. z. B. Hahn, das Un-

terrichtsweſen in Frankreich, Breslau 1848, I. S. 275) ein förmliches Syſtem von Ehrenauszeichnungen beſtand, reſp. noch beſteht, wäre geradezu lächerlich, wenn ſie nicht bei den einen ſo „verwünſcht geſcheidt" wäre, bei den andern wenigſtens dem Nationalcharakter entſpräche. Mit dem ſtrengen Urtheil, das Roth (kl. pädag. Schriften I. S. 73 und 328) über dieſe Dinge als eine Corruption des jugendlichen Herzens fällt, ſind wir vollkommen einverſtanden.

Im gleichen Capitel handeln die Ethiker meiſt auch vom Duell. Dieſe ſchändliche Unſitte, in der ſich Bornirtheit und Roheit die Hand reichen, berührt uns hier zwar nicht, da wir nur bis „an die Schwelle der Univerſität" vorſchreiten, diesſeits dieſer Schwelle aber keine Duellanten zu finden ſein werden; wenn je — was allerdings nicht ganz ohne Beiſpiel ſein ſoll — ein Paar Gymnaſiſten ſchon hierin den Studenten oder Offizier ſpielen würden, ſo wäre es — wenn dies noch angienge — das Plauſibelſte, ihnen mittelſt einer Portion ungebrannter Aſche ad hominem zu demonſtriren, daß ſie dumme Jungen ſind. Da dies aber nicht angeht, ſo iſt nur die ſtrengſte Strafe, die ordnungsmäßig verhängt werden kann, groß genug für ſolchen Unfug. Die Sophiſtereien, mit denen man das Duell rechtfertigen will und die ſich bei gewiſſen Leuten ſogar neben prononcirter Chriſtlichkeit Platz zu machen wiſſen, ſind bei unbärtigen Jungen vollends das non plus ultra von Lächerlichkeit. — Aber das Allgemeinere, worunter dieſer Gegenſtand fällt, gehört auch hieher, nämlich ein Blick auf die „falſchen und oft wunderlichen Ehrbegriffe, die den einzelnen Ständen eigen ſind, und deren Folge eine lange Reihe verkehrter Werthurtheile iſt." (Waltz a. a. O., S. 172.) Wir können es uns erſparen, ein Regiſter ſolch thörichter Vorurtheile hier anzulegen, und begnügen uns mit folgender Bemerkung. In erſter Linie iſt es gewiß geboten, dem Zögling nicht nur keine falſchen Begriffe der Art einzupflanzen; hier vielmehr ſoll er lernen, die Ehre bei Gott, das unverletzte Gewiſſen als vollen Erſatz für angethane Schmach zu betrachten und darum auch eine Kränkung in Geduld zu tragen oder einem Brauche ſich beharrlich nicht zu fügen, in dem er etwas unerlaubtes erkennt. Er muß deshalb das einmal Uebliche nicht deswegen, weil es ſo Herkommens iſt, auch für Pflicht achten, ſondern in allen Dingen erſt prüfen, was vernünftiger Weiſe zu thun und zu laſſen ſei. Andererſeits aber liegt es in der Natur der Ehre, wie oben ſchon gezeigt wurde, daß für ſie das Symbol, das Zeichen von Bedeutung iſt. Dieſe Zeichen nun ſind, wie alles Symboliſche, auch wenn ſie einen richtigen Sinn haben, deſſen paſſenden Ausdruck ſie abgeben, doch nicht etwas abſolut nothwendiges, ja ſie ſehen oft ſehr willkürlich aus. Daß es z. B. zur geiſtlichen Würde gehöre, ſich ſchwarz zu tragen, ſteht weder in der Bibel, noch kann mir jemand beweiſen, daß ein ſchwarzer Rock frömmer ſei als ein grüner; gleichwohl fordert es die Ehre von mir, mich ſtandesgemäß zu kleiden. Wie es in dieſer Art Ehrenpflichten giebt, ſo auch Ehrenrechte, die rein conventionell ſind. An dieſe nun den Maßſtab des Raiſonnements zu legen und dem Zögling zu ſagen: „wovon du nicht einen vernünftigen Grund oder ein ſpecielles Bibelgebot auffindeſt, das unterlaß" — wäre eine Pädagogik, die ihn zum hochmüthigen Sonderling machte. Von ſolchen Dingen aus dem Gebiet der Sitte gilt es: was nicht poſitiv unrecht iſt, das iſt recht; was nicht unvernünftig, nicht poſitiv thöricht iſt, das iſt vernünftig. Dahin gehört auch das ſogenannte Ehrenwort, dieſe niederere Art des Eides, die auch ſchon bei der Jugend in Gebrauch iſt und auf die im ganzen dasſelbe angewendet werden kann, was die Moral über den Eid zu ſagen hat. Unaufgefordert, ohne Nöthigung ſein Ehrenwort geben, ſei es aſſertoriſch oder promiſſoriſch, das ſoll man nicht; auch dem Jüngling, dem Knaben gilt die goldne Regel Matth. 5, 37. Jak. 5, 12. und es muß ihm möglich ſein, ſich in ſeinem Kreiſe ein ſolches Vertrauen zu erwerben, daß er ſolch ein Gewicht an ſeine Ausſage zu hängen gar nicht nöthig hat. Wir glauben daher, daß die Gymnaſialpädagogik auch dem Lehrer es misrathen muß, ſelbſt dem Schüler vom 14.—18. Jahr ein Ehrenwort abzuverlangen. Aber es können immerhin Verhältniſſe obwalten, denen der Einzelne nicht die Macht hat ſich zu entziehen; und in dem

Falle iſt das Geben des Ehrenworts ebenſowenig Sünde als im analogen Falle die Leiſtung des Eides. Darüber muß aber der Zögling vom Erzieher ins Klare geſetzt werden; er ſoll wiſſen, was das Ehrenwort in der ſocialen Welt bedeutet; er ſoll dasſelbe ſcheuen, wie jeder rechtſchaffene Chriſt ſich vor dem Eide ſcheut; aber muß er es geben, ſo ſoll er auch wiſſen, daß er wirklich ſeine Ehre einſetzt, ſomit von ſeiner Ehrenhaftigkeit in dieſem ſpeciellen Falle ſeine ganze ſittliche Exiſtenz abhängt.

Es iſt nur noch übrig, einen Blick auf die Geſchichte zu werfen, die uns über die Erziehung des Ehrgefühls ſo ſehr entgegengeſetzte Theorien vorführt. Cramer giebt (Geſch. der Erz. und des Unter. II. S. 598) Cicero als den erſten an, der ächt römiſch das Moment der Ehre, das honestum et decorum in die Pädagogik einführte; und Quintilian (ebend. S. 672) bezeichnet es ſchon als einen der Vorzüge, die die Schulerziehung vor der häuslichen voraus habe, daß ſie den Ehrgeiz entflamme, der, obgleich an ſich ein Laſter, doch häufig die Quelle von Tugenden ſei. Das iſt denn auch herrſchende Anſicht in allen den pädagogiſchen Kreiſen geblieben, welche das claſſiſche Alterthum zu ihrem geiſtigen Mittelpunct hatten. So klagt Auguſtin in ſeinen Confeſſionen (I, 17. III, 3) über die eitle Sucht nach Ehre, von der ſeine Schulzeit, namentlich ſeine rhetoriſchen Studien und Uebungen begleitet geweſen. Und wieder in der Zeit der nachmittelalterlichen Humaniſten galt, wenn auch chriſtlich gemildert, die Ehre als eine Haupttriebfeder, die der Lehrer in Bewegung ſetzen müße. Von Trotzendorf z. B. iſt bekannt (ſ. die Schrift über ihn von Löſchke, Breslau 1856, S. 37), daß er ſeine Schüler an beſtimmten Tagen ſogar Lobreden auf einander halten ließ; „wem der Preis zuerkannt wurde“ (d. h. wohl dem Redner, nicht dem von ihm Belobten) „der wurde bekränzt, ſein Name wurde öffentlich ausgerufen, in ähnlicher Weiſe, wie einſt den Siegern zu Olympia geſchah.“ Hieher mag auch gerechnet werden, was dort S. 19 bei Gelegenheit der Begrüßung, mit der Trotzendorf ſein Amt unter den Schülern von Goldberg angetreten habe: Salvete vos nobiles, consules, caesarum, regum, principum consiliarii, vos opifices et artifices etc. weiter erzählt wird als Vorgang hiezu, daß nämlich Luthers Lehrer in Eiſenach, Joh. Trebonius, beim Eintreten in das Schulzimmer jedesmal das Barett abgenommen und dies auch von den andern Lehrern verlangt habe, „dann es ſitzet unter dieſen jungen Schulern noch mancher, da Gott aus dem einen einen ehrlichen Burgermeiſter, aus dem andern einen Cantzler, Hochgelahrten Doctorem oder Regenten machen kann; ob ihr ſie gleich jetzo nicht kennet, denſelben ſollet ihr billig Ehre erzeigen.“ Wie ſehr die Jeſuiten den Ehrgeiz zu benutzen ſuchten, aber nicht aus Nachahmung claſſiſcher Vorgänger, ſondern weil an dieſem Gängelbande die Knaben auch dereinſt noch als Männer zu leiten waren, und in welch raffinirter, corrumpirender Weiſe ſie dieſes Mittel anwendeten, iſt bereits erwähnt. Aber auch die poſitiven Gegner der alten, gelehrten Schulbildung, namentlich Locke und die Philanthropiſten haben mittelſt des Ehrtriebes Wunder thun wollen. Bei ihnen war das Motiv der Haß gegen allen Zwang, gegen die herkömmliche Art, durch Züchtigung den Schüler vorwärts zu treiben; viel leichter, viel angenehmer erſchien ihnen das Reizmittel der Ehre; Locke nennt die Anwendung desſelben das große Geheimnis der Erziehung. Ueber dem Angenehmen, was dieſer Weg für den Zögling haben ſollte, vergaß man nicht bloß das ſittlich Gefährliche, ſondern auch das jenem Zweck ſelber nicht Entſprechende, daß derjenige, in dem einmal der Ehrgeiz angefacht iſt, eigentlich niemals ſich glücklich fühlt, weil auch die glänzendſte Befriedigung doch nur eine momentane iſt, jede Nichtbefriedigung aber furchtbare Qualen ſchafft. Locke war übrigens einſichtsvoll genug, um ſein „Geheimnis“ doch nur für jüngere Kinder anzuempfehlen; die reiferen ſoll das Pflichtbewußtſein und die Zufriedenheit Gottes vielmehr leiten, als der Beifall der Menſchen. Aber wird dieſes ſo ſehr menſchliche Motiv auf einen beſtimmten Termin jenem göttlichen den Platz räumen, wenn es der Erzieher wünſcht? — Im Gegenſatze zu alle dem haben die Pietiſten dem Ehrtrieb ganz und gar kein Recht und keine Nahrung geben wollen. In A. H. Francke's „kurzem und einfältigem Unterricht“

ſagt der §. 2: „Den Kindern ſollen zur Ermunterung keine Nebenzwecke vorgehalten werden, als z. B. ſie ſollen ſtudiren, ſollen Kanzler, Doctoren, Superintendenten werden ꝛc. Zwar wird ein Lehrer durch ſolche Fürſtellung einigermaßen ſeinen Zweck erreichen, hingegen werden die zarten Gemüther mit Ambition, Geiz, Neid und andern Laſtern unvermerkt erfüllet und hindern ihr ewiges Heil gewaltiglich. Wenn dagegen die Kinder zu beſtändiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket werden und ihnen der rechte Adel der menſchlichen Seele, ſo in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes beſteht" (dies iſts alſo, was der Pietismus an die Stelle der weltlichen Ehre ſetzt), „mit lebendigen Farben vor die Augen gemalet wird, ſo iſt ſolches hinlänglich genug und viel durchdringender und kräftiger zum Guten, als die ſataniſchen Fürſtellungen der Herrlichkeiten dieſer Welt." (Vgl. dazu auch Zellers Lehren der Erfahrung, III. S. 47.) Aus ganz andern Gründen freilich war Rouſſeau gegen die Weckung und Nährung der Ehrbegierde; wo der Zögling ſo iſolirt wird, daß ein Gemeinſchaftsleben gar nicht möglich iſt, ſomit die weſentliche Vorausſetzung für wirkliche Ehre fehlt, wo überdies Urtheil und Sitte der Menſchen von vornherein als falſch und verderblich angenommen wird, da bleibt für jenes Motiv kein Platz übrig. — Das richtige Maß hat Herbart (Umriß päd. Vorl. §. 169) bündig ſo bezeichnet: man ſoll keinen Ehrgeiz künſtlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken; — in welcher Weiſe die neuere Pädagogik dieſes Maß zu treffen und im einzelnen durchzuführen ſucht, iſt in obiger Auseinanderſetzung dargelegt, neben welcher wir außer den bereits erwähnten Werken noch auf Baur, Erz.-L. 2. Aufl. S. 170, Döderlein, Aufſätze, I, 27—39. 238. Vilmar, Schulreden S. 60, Niemeyer, Grundſätze ꝛc. I. S. 223 ff. 281, 315. III, 76, 194 und Völter, über die Erziehung des Ehrgefühls, in ſeinen Beiträgen zur chriſtl. Päd. und Did. 1852, S. 31, verweiſen.

Palmer.

Ehrlichkeit iſt die gemüthliche Rechtſchaffenheit im Reden und Thun und man wird ſie von Ehrenhaftigkeit und Ehrenfeſtigkeit dadurch unterſcheiden, daß letztere zwar im Weſen — Rechtſchaffenheit — gleich, den Nebenbegriff ſittlicher Tapferkeit oder eines ſittlichen Pathos mit ſich führen, während jene den des Naiven an ſich hat, und daß die Ehrlichkeit jedermanns Pflicht und gleichſam eine allgemeine Haus- und Werktagstugend iſt, während die beiden andern, gleichſam von feſtlicher Art, bei beſondern Gelegenheiten, Kämpfen, Verſuchungen ſich erproben. So handelt z. B. der Kaufmann, der bei ausbrechendem Bankerott nichts auf die Seite ſchafft und all das Seine hergiebt, um die Gläubiger möglichſt zu befriedigen, ehrlich, ſeine Frau aber, wenn ſie unter Verzicht auf die ihr geſetzlich zuſtehende weibliche Freiheit auch noch ihr eigenes Vermögen dazu giebt, ehrenhaft; desgleichen handelt in Zeiten politiſcher Kämpfe derjenige ehrlich, der aus Mistrauen in ſeine Standhaftigkeit ſich entfernt hält, derjenige aber ehrenfeſt, welcher, einmal darein geſtellt, ſtandhaft und ohne Rückſicht auf eigenen Vortheil oder Nachtheil zu ſeiner Pflicht hält. — Ehrlichkeit kann man von jedermann verlangen, ſie iſt Vorausſetzung bei den täglichen und allgemeinſten Beziehungen der Menſchen zu einander; daß aber die Ehrlichkeit alltäglich mit Accent auftrete, das kann man weder verlangen noch wünſchen, ſondern ſie ſoll als ein Habitus und ſelbſtverſtändlich den geſellſchaftlichen Beziehungen innewohnen, daher ſie oben als gemüthliche Rechtſchaffenheit bezeichnet wurde; denn die ſittliche Luft, in der wir geſunden Athem ſchöpfen, hat zu Grundbeſtandtheilen neben der Liebe — Treu und Glauben.

Sehen wir, was die Erziehung hiefür thun kann und ſoll. — Sie muß erſtlich für Wahrhaftigkeit des Zöglings, für ſeine Rechtſchaffenheit im Reden ſorgen. Das vornehmſte Mittel dazu iſt die Rechtſchaffenheit und Wahrhaftigkeit des Erziehers ſelbſt, daß Eltern, Lehrer lautere Menſchen ſind, damit die Kinder in ſolcher reingehaltenen Luft aufwachſen, und die natürliche Neigung des menſchlichen Herzens zur Unwahrheit (πᾶς ἄνθρωπος ψεύστης) keinen Vorſchub durch diejenigen findet, an welchen das Kind hinaufſieht, nach welchen es ſich unbewußt bildet. Lügen wehren, Lügen ſtrafen

und ſelber lügen, heißt doppelte Anleitung zur Lüge geben, die eine durch Beiſpiel, die andere durch gerechtfertigten Widerſtand. Und man ſoll bedenken, wie empfindlich die Aufmerkſamkeit der Kinder für die derartigen Verfehlungen ihrer Erzieher iſt; ſie haben hierin einen noch nicht abgeſtumpften Geſchmack, daher ihnen ſchon die conventionellen Unredlichkeiten zum Anſtoß gereichen, geſchweige die tiefe Verletzung, wenn es für Vater oder Mutter roth werden muß, weil es ſieht, wie eins das andere hintergeht. Schon aus Selbſtachtung hat man ſich zu hüten, vor der unverdorbenen Kindheit ſich keine Blöße zu geben und wer ſteht dem Erzieher dafür, ob nicht eine von ihm ſelbſt nicht bedachte kleine Unredlichkeit als giftiger Fruchtkeim ſich ins Herz des Zöglings ſenkt? Maxima debetur puero reverentia. — Man ſoll aber auch nicht zum Lügen reizen; welches geſchieht durch übermäßige Strenge und tyranniſche Beſtrafung der Fehler. Es giebt Väter, welche dadurch Mutter ſammt Kindern und Geſinde in einen Verſchwörungszuſtand des Verheimlichens und Vertuſchens gegen ſich verſetzen, indem ſie aus ungezähmter Leidenſchaftlichkeit oder auſterem Weſen oder wenn ſie der Beruf ermüdet und verdrießlich gemacht hat, auch gegen geringe Verfehlungen toben und den Stab Wehe ſchwingen. Aber den Vater hintergehen, nur damit das Kind nicht gezüchtigt werde, iſt mütterliche Thorheit, die ſich bald ſchwer beſtraft. Entſchuldbar wird das Verheimlichen gegenüber einem kranken Vater nur dann, wenn dafür die Mutter für ſich das Amt der Strenge übt. Auch das pedantiſche Weſen, welches vom Knaben ſchon männliche Haltung verlangt oder das kindliche Empfinden in den Model eines moraliſchen oder religiöſen Syſtems einzwängt, reizt zur Lüge: nicht minder das Lieben und Loben eines vorzeitigen Eingehens von Seiten des Kindes in die Ausdrucksweiſe der Erwachſenen über Erfahrungen und Zuſtände des innern Lebens, als womit häufig keine wirkliche Bewegung im Herzen, ſondern nur die Ablagerung einer Kruſte von Redensarten um das Herz her ſich verbindet. Religiöſe Bildung iſt himmelweit verſchieden von der Uebung im Handhaben religiöſer Kunſtausdrücke. Wer nicht im Stande iſt, der Individualität ſeines Kindes Luft zu laſſen, der trägt dies zur Strafe davon, ſtatt eines Gottesgeſchöpfes ein Scheinweſen nach ſeinem Sinn vor ſich, und hinter ſeinem Rücken eine entartete Wirklichkeit zu haben. Auf ſolchem Boden wachſen die Tuckmäuſer. Langſamer iſt der Weg, auf welchem man frei läßt und am frei ſich Entfaltenden bilden und heilen hilft, aber dabei gewinnt man zum Lohn ein aufrichtiges Weſen, das nichts weiß von Heuchelei und Schmeichelei. — Dies hinſichtlich der eingeimpften oder aufgenöthigten Lügen, die der Erzieher verſchuldet. Lügen aus Muthwillen ſind zu züchtigen, die aus Bosheit ſtrenge zu ſtrafen, gegen gewohnheitsmäßiges Lügen bedarf es eines beharrlichen und energiſchen Heilverfahrens und ſoll hier nichts überſehen noch geſchenkt werden. Man beobachtet aber auch bisweilen, namentlich bei lebhaften Knaben eine Art von Unwahrheit, die aus der Phantaſie ſtammt, ein ſo zu ſagen poetiſches Lügen. Wer ſieht in die Entwicklung und Auseinanderwicklung der im kindlichen Geiſt auftauchenden Bilder und Gedanken hinein? wiſſen wir Alten doch faſt gar nichts mehr aus der Zeit, da wir ſelbſt im Traum der Kindheit, im halbwachen Zuſtand beim Uebergang zum klaren Selbſtbewußtſein uns befanden. Nicht jede Unwahrheit iſt hier als Lüge zu behandeln, aber dem lebhaften Kind iſt deſto gewiſſer Beſchäftigung mit Reellem zu geben, und es iſt zu ſorgen, daß es einen Unterſchied mache zwiſchen dem Spiel mit Puppen, die der freien Herrſchaft ſeiner Phantaſie überantwortet ſind, und zwiſchen dem, was es mit Menſchen redet. — Am häufigſten irren Jüngere von der Wahrheit ab, wenn ſie Hergänge erzählen ſollen, wobei ſie ſelbſt leidenſchaftlich betheiligt waren, z. B. Händel mit Kameraden, oder eine Züchtigung vom Lehrer; hier pflegt jeder ſich ſelbſt unſchuldig zu wiſſen, nicht nothwendig aus Bosheit, ſondern meiſt aus geſtörter Auffaſſung, und deſto gewiſſer, wenn man daheim ihm den Kopf hebt. Was nun jene Händel betrifft, ſo läßt ſich in der Regel nicht entwirren, wie und wie viel jeder Recht oder Unrecht hatte, und iſt auch meiſtens nicht nöthig, ſondern beſſer, wenig Gehör geben und den Klagenden ſich mit dem begnügen heißen, das er empfangen habe; Lehrerzüchtigungen aber, wenn ſie auch

verdient waren, wecken durch Uebermaß das Bewußtsein relativer Unschuld, das sich in der Einbildung zu dem der positiven steigert, wirken also dem Zweck wie der wahren Reue entgegen; gleichwohl aber ist von den Eltern der Lehrer zu vertheidigen und der Gezüchtigte zur Erkenntnis seiner Schuld zu bringen; wer aber seinem Kind, das über gerechte Strafe klagend auftritt, Glauben schenkt und Recht gibt, der hilft ihm, den Lehrer d. h. einen Miterzieher verleumden, und schwächt sein eigenes Erziehen.

Indessen zur Rechtschaffenheit im Reden, — wozu man auch die in den Geberden liegende Sprache rechnen darf, denn auch in ihnen stellt sich aufrichtiges oder unaufrichtiges Wesen dar, und Salomo behauptet weislich, „wer mit den Augen winket, denket nichts gutes" — haben zwar die bisher genannten Mittel theils bildend theils heilend mitzuhelfen, allein das Wesentlichste muß auf andrem Wege kommen. Lügen ist Sünde an sich und eine Consequenz der Sünde, denn diese webt sich aus jener die Schleier zu ihrer Verhüllung, braucht sie als Schminke für ihre Häßlichkeit. Daher ist der Kampf gegen das Lügen nur ein symptomatisches Verfahren, das nicht zum Ziele führt, wenn nicht zugleich und mit größerem Nachdruck der Sünde selbst entgegen und auf Reinigung des Herzens und Lebens hingearbeitet wird. Es giebt keine Ehrlichkeit des Mundes ohne ein ehrliches Herz und ohne ein ehrliches Thun. Der innere Spiegel des Geistes muß rein sein, von innen heraus und unbefleckt durch böse Werke, dann gibt er reine Strahlen von sich, und wer ist, wie er soll, der allein kann und will sich zeigen, wie er ist. Daher gehört die Rechtschaffenheit des Thuns der Rechtschaffenheit des Redens nicht an die Seite nur, sondern voran, damit ein ehrliches Wesen zustandekommt.

Jene Rechtschaffenheit des Thuns, die man unter Ehrlichkeit versteht, findet im geselligen Leben einen weiten Spielraum: allgemeine Aufrichtigkeit des Handelns, frei von Ränken und Hinterhaltigkeit, Zuverläßigkeit und Worthalten, Bewahrung anvertrauter Geheimnisse, Treue gegen Freunde, Fernebleiben von zweideutigen Planen und verdächtigen Unternehmungen, von geheimen Verbindungen, kurz alles was hilft, daß man jedermann ins Angesicht sehen und von jedermann sich in sein Leben hineinsehen lassen kann. Grundsätzliches Mistrauen gegen die Menschen — im Unterschied von der durch Erfahrung gewitzigten Vorsicht — verträgt sich kaum mit einem ehrlichen Sinn und fordert das Urtheil des Sprichworts heraus: „wer andere hinter dem Ofen sucht, ist selbst dahinter gewesen." Mistrauen in junge Gemüther pflanzen, heißt eher zur Uebung eigener als zur Entdeckung fremder Unredlichkeit Anleitung geben. Scherz verträgt sich wohl mit einem ehrlichen Gemüth, und Epaminondas, von dem gerühmt wird, er habe nie, auch nur zum Scherz eine Unwahrheit gesagt, muß nicht gerade hierin zum Ideal genommen sein, obwohl der Heide viele Christen, die im Ernst lügen, beschämen kann; aber andere zum Besten haben und auf Kosten Leichtgläubiger witzig sein, ist eine Verletzung ihrer Ehre und stimmt nicht mit der Ehrlichkeit. Spielen um Geld ist nur wenigen ungefährlich und das Ueberlisten anderer dabei entweder Anfang oder Ausläufer einer betrügerischen Neigung. Solches nennt der Franzose euphemistisch: corriger la fortune; aber man muß überall und auch in kleinen Dingen zum deutschen: „Ehrlich währt am längsten" halten. Wer aber auch ohne Kniffe spielt, der handelt doch gegen die Ehre, wenn er entweder selbst unvermögend seinen und der Familie Unterhalt oder einem unvermögenden Mitspieler die Nothdurft schmälert. Eltern, die bei ihren Kindern Geldspiele zulassen oder arrangiren, sorgen nicht wohl für sie, und Staaten, welche mit Lotto u. dgl. ihren Finanzen aufhelfen, verhelfen ihren Bürgern zur Schlechtigkeit und ihren Beamten zur Untreue. Es mag vielleicht ohne Schaden gewinnen, wer des Gewinnes nicht bedürftig ist, aber wer vom erhofften Gewinn Glück und Abwendung der Noth sucht, der mistraut dem Gottesweg zum Glück, der Arbeit und der Sparsamkeit, und begiebt sich auf eine abschüssige Bahn, denn wo das Vertrauen zu Gott fehlt, da fehlt die Kraft und Hut für Treu und Glauben im Verkehr mit den Menschen.

Dies alles hat die Erziehung im Auge zu behalten, um auf einen redlichen Sinn

und Wandel zu wirken, die Anfänge des Guten zu pflegen, die des Schlimmen abzuwenden. Im kindlichen Alter iſt aber namentlich für die Scheue vor fremdem Eigenthum und dafür Sorge zu tragen, daß das Stehlen in allen ſeinen Schattirungen bekämpft werde. Mit dem Anfang des Ich Sagens entwickelt ſich im Kind auch der Unterſchied von Mein und Dein, und muß mit aller Aufmerkſamkeit darob gehalten werden, daß es denſelben reſpectire (vgl. den Art. Eigenthumstrieb). Gerade an dem Eigenthum derer, die ihm die Nächſten ſind und ihm am liebſten mittheilen, — Eltern, Geſchwiſter, Hausgenoſſen — muß der Reſpect geübt werden. Es darf ſich nichts ſelber und darf nichts im Hehling nehmen. Ein feſtes Gebot, beharrlich durchgeführt, hat den Eigenthumsbegriff zu fixiren, die Scheue ins Bewußtſein zu pflanzen. Auch hier aber iſt des Erziehers eigene Ehrlichkeit der unentbehrliche Leitſtern für den Zögling. Nicht bloß daß kein Aergernis mit grobem Betrug gegeben wird: auch das heimliche Zuſtecken hinter dem Vater, wozu oft Mütter ſich verſuchen laſſen, das Betreten fremder Gärten, um Blumen zu pflücken, Obſt zu naſchen, womit Kindsmägde Freude bereiten wollen und ſich verſündigen, u. dgl. nährt den unredlichen Trieb in den Kindern, der nur allzu ſtark in der Natur liegt, und den man zwar theilweiſe aus dem Vorwiegen der Sinnlichkeit erklären, aber keineswegs mit dem Mangel eines ſittlichen Gegengewichts in ihrer Natur entſchuldigen kann; denn warum die Verheimlichungen ſolcher kleinen Diebſtähle, und woher das Erröthen bei der Entdeckung, wenn kein Gewiſſen da wäre? — Auch das Verheimlichen der Geſchenke von Fremden ſoll man nicht dulden, weil des Kindes ganzes Sein und Thun für die Eltern durchſichtig ſein muß, und weil neben der Unwahrheit auch meiſt Eigennutz, der nicht mittheilen will, mit unterläuft, der eigennützige Sinn aber nach fremdem Eigenthum lüſtern macht. — Gefundenes, auch das Geringfügige, den Eltern übergeben muß ſtrenge Regel ſein, und wenn der Eigenthümer nicht zu entdecken, ſollte es doch nie zu eigenem Gewinn oder Genuß verwendet werden. — Fragen kann ſich, was beſſer ſei als Regel: daß z. B. was die Eltern genießen, auch den Kindern zum Mitgenießen zukomme, ſoweit es nämlich nicht der Geſundheit ſchaden kann, oder daß ſie ſich gewöhnen, jene genießen zu ſehen ohne Lüſternheit und Begehrlichkeit? Eine abſolute Antwort giebt es hierauf nicht, ſondern nur dieſe, daß einerſeits Eltern die aus eigener Gaumenluſt gut leben und aus Geiz den Kindern ſchmale trockene Koſt reichen, der Liebe Abbruch thun und alſo ſchon damit eine Schutzmauer der Ehrlichkeit niederreißen, andererſeits daß von allem mittheilen nach allem lüſtern macht und alſo den ſchlimmen Trieb durch Befriedigung nährt. Kinder, welche als klein fühlen durften, daß man ihnen gerne mittheilt, aber auch lernen mußten, ſich beſcheiden, werden größer geworden in der Regel nimmer begehrlich ſein. Der Begehrlichkeit kann durch Gewähren wie durch Verſagen, beides im rechten Maß und zu rechter Zeit, der Reiz genommen, und alſo der Verſuchung zum Sichvergreifen vorgebeugt werden. Sind dieſe Bemerkungen richtig, ſo erklären ſie auch, warum Kinder aus Häuſern, da ihnen mehr als gut iſt zu Gebot ſteht, zuweilen dennoch ſtehlen, und arm aufgezogene reine Hände bewahren. Nur wo mit der Armut Unzufriedenheit und Neid gegen die Glücklichen ſich paart, da iſt große Verſuchung zum Diebſtahl, die man da nicht kennt, wo man genügſam, beſcheiden, fromm iſt und alſo „reich in ſeiner Armut.“ — Mit dem Heranwachſen kommt das natürliche Verlangen nach freierer Verfügung über ein kleines Eigenthum — Taſchengeld ꝛc., welchem ohne Noth nicht ſollte entgegengetreten werden, doch ſo, daß der Erzieher auf beide Abwege ſein Augenmerk richte: auf's Zuſammenſcharren, womit zum Geiz, und auf's Vergeuden und Näſchereien, womit zum Wohlleben der Grund gelegt wird, welche beide vom Pfade der Ehrlichkeit abführen. Namentlich aber iſt darauf zu ſehen, daß nicht ſchon in den frühen Jahren der Tauſchhandel (Mauſcheln, Fuggern) unter Kindern getrieben werde, weil da ſo gerne Uebervortheilung mit unterläuft und wegen der Geringfügigkeit des Objects das Betrügeriſche am Handel für unwichtig angeſehen wird. Solche Händel müßen ſtreng verboten und ohne Schonung rückgängig gemacht werden. Unter unaufmerkſamen Lehrern entwickelt ſich dieſe Unart und

Unnatur bisweilen zur Schulkrankheit. — Angewöhnung der Jugend an einen Aufwand, der über das Vermögen geht, oder Zulassung solchen Aufwands für Kleider und Genüsse führt zur Unehrlichkeit, und Eltern, die unvermögend sind, aber zu stolz, solches den Kindern zu gestehen, verleiten diese endlich zu Schimpf und Schande, indem sie sich selbst nur eine falsche Scham ersparen. Namentlich wer seinen Sohn in ein größeres Zusammenleben mit Altersgenossen, z. B. auf eine Universität schickt, mag wohl zusehen, daß er ihn nicht selbst schon darauf vorbereitet habe, flott zu thun bei Schulden und mit Collegiengeldern, die er unter dem Vorgeben der Armut zurückerbat, sich gute Tage zu machen. Wenn die leichtblütige Jugend nicht die Erinnerung an die Ehrenhaftigkeit der Familie, aus der sie kommt, und an den Ernst des Vaters zu Schutz und Wache bei sich hat, so schafft sie sich in wenigen Jahren Scham und Reue für's ganze Leben.

Die Rechtschaffenheit des Thuns in Absicht auf Mein und Dein ist aber ebenso wenig als die des Redens vom Erzieher allein symptomatisch zu erzielen. Es kommt darauf an, daß neben dem speciell hierauf gerichteten Hüten und Wirken ein Höheres ins Auge gefaßt werde — geistiges Besitzthum nämlich und das Sammeln der Schätze im Himmel. Wem das Zeitliche im Mittelpunct und als Zielpunct vor dem Sinn steht, dem wird umsonst Rechtschaffenheit gepredigt, oder im besten Fall bringt er's zu einer steifen Gesetzlichkeit, worauf er noch sich ein Besonderes einbilden wird. Darum wurde im Eingang die Ehrlichkeit als eine gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet, zum Unterschied von jener gesetzlichen Steife und von der sog. bürgerlichen Ehrbarkeit, welche nur auf Correctheit in Befolgung conventioneller Normen ausgeht. Ehrlichkeit ist ein Herausleuchten des Rechtschaffenen aus einem tiefern Lebensgrund, eben darum auch nicht prätentiös, ja auch nicht immer glatt — es giebt eine ehrliche Grobheit, obwohl es falsch ist, grob zu sein, um ehrlich zu erscheinen, und nur der Ausdruck „ehrlich aber dumm" ist unrichtig, weil ohne Uebung des sittlichen Urtheils niemand wirklich ehrlich wird, ein sittlichgeübtes Urtheil aber den Menschen in Wahrheit zur Verständigkeit führt, obzwar er von der List eines abgeführten Menschen, der es versteht, den gemüthlichen Schein von Rechtschaffenheit als ein Schalk sich anzueignen, in zeitlichen Geschäften übervortheilt werden kann.

Ist aber die Ehrlichkeit in der That nur als ein von innen heraus wirksames und mit dem Leben in der Wahrheit wie mit dem Streben nach den Gütern, die droben sind, verbundenes rechtschaffenes Wesen zu erkennen, so leuchtet auch ein, wie menschliche Erziehung von außen allein sie nicht zu schaffen vermag, und daß auch hiezu noch eine verborgene Erziehung nothwendig ist, der sich jeder für sich zu stellen hat, so wie dort Nathanael, da er unter dem Feigenbaum stund, und davon ihm das Zeugnis ist zu Theil geworden: siehe, ein ächter Israelite, in welchem kein Falsch ist. **A. Hauber.**

Ehrtrieb, s. Ehrgefühl.

Eigenheiten sind Besonderheiten im Empfinden und Benehmen eines Individuums, welche theils unmittelbar aus einer Naturbeschaffenheit, — Idiosynkrasieen z. B. gegenüber von gewissen Farben, Tönen, Thieren, auch Menschen (vgl. d. Art. Abneigung) — theils aus einer Familien- oder Stammesdisposition hervorgehen, theils als Reflexe und Ausläufer seiner Eigenthümlichkeit (vgl. Charakter), obwohl in einem mehr oder weniger zufälligen Zusammenhang mit dieser an den Tag treten: denn man kann sich von einem Menschen gar wohl seine Eigenheiten hinweg denken, ohne dabei seiner Eigenthümlichkeit zu nahe zu treten, während vielmehr diese, wenn jene sich zu Sonderbarkeiten verfestigen, entstellt und verzerrt wird. — Bei Kindern treten sie theils vorübergehend auf, wie beim Zahnen und schnelleren Wachsthum, oder indem sie Krankheitsperioden vorausverkündigen, begleiten, nachtönen; die Gährungen und Stürme im Organismus während des Uebergangs aus der Kindheit zur Jugend treiben häufig Eigenheiten auf die Oberfläche. Diese alle sind aber zu unterscheiden von solchen, die als Erzeugnisse eines habituellen Eigensinns und einer grillenhaften Absichtlichkeit erscheinen. Erstern muß mit Schonung und oftmals auf Umwegen mittelst einer dem Gemüths-

Digitized by Google

leben zu machenden Diverſion entgegengewirkt werden, letztere darf man nicht dulden und hat ſie nöthigenfalls mit beharrlicher Strenge niederzukämpfen; denn ſie ſind Waſſerſchoſſe, nicht Fruchtzweige, und eher vergeudet ſich in ihnen das individuelle Leben als daß es durch ſie zur Entfaltung gelangte. Zuweilen treten an ſich gute Eigenſchaften in Geſtalt von Eigenheiten auf; es giebt z. B. pedantiſch-lerneifrige, übertrieben auf Reinlichkeit und Ordnung haltende Kinder. Hier darf man nicht mit herben Mitteln noch mit Spott kommen, um nicht das Kind ſelbſt zu verletzen, indem man nach ſeinen Mücken ſchlägt. — Irrthum iſt es, hinter Eigenheiten Genialität zu wittern; man verzeiht ſie vielleicht dem Genie, aber ſie conſtituiren es nicht, und vollends Eigenheiten nachmachen iſt kindiſch, obwohl es bei Leuten geſtandenen Alters z. B. in Philoſophenſchulen wie bei den Generalen Alexanders vorkommen mag. — Die Erfahrung zeigt, daß einer ſeinen Mitmenſchen durch Eigenheiten oft ſelbſt noch widerlicher wird als durch wirkliche Untugenden, daher jene eine üble Beigabe fürs Fortkommen in der Welt zu ſein pflegen und eine weiche Erziehung in dieſer Hinſicht oft eine herbe Lebensſchule zur Vervollſtändigung der Bildung nach ſich zieht. Andrerſeits kommt das Sichereifern gegen die Eigenheiten anderer, mit welchen wir umgehen, wobei wir die eigenen überſehen, aus Mangel an Selbſtkenntnis und Liebe; gegenüber von kleinen Marotten unſres Nächſten möchte ſich wohl Sterne's Rath empfehlen: „Laß doch einen jeden auf ſeinem Steckenpferde die Straßen der Stadt auf und nieder reiten: wenn er dich nur nicht nöthigt hinten aufzuſitzen.“ Aber es giebt andere, da dieſe Regel menſchenfreundlicher Klugheit nicht zureicht, ſondern welche unſrerſeits eine Uebung in der Selbſtüberwindung d. h. in der Ueberwindung unſrer eigenſten Eigenheit vorausſetzen, um dem Spruch des Apoſtels (Röm. 15) nachzukommen: „Wir, die wir ſtark ſind, ſollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen, und nicht Gefallen an uns ſelber haben.“ **A. Hauber.**

Eigenliebe, ſ. Selbſtgefühl.

Eigenſinn. Der Eigenſinn oder Eigenwille iſt eine geiſtige Kinderkrankheit, welche leicht einen chroniſchen Charakter annimmt, und ſogar auf die Erwachſenen übergeht, wofern ſie nicht ſchon bei ihrem Auftreten in den erſten Kinderjahren gründlich geheilt wird. Er beſteht in einem Wollen, welches unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegenſätze entgegenſtehen und die deshalb aufgegeben werden ſollten, feſthält und wohl gar zur Richtſchnur für die Erwachſenen macht. Das Wollen iſt zugleich mit einem ſtarken Widerſpruchsgeiſte verbunden, wenn es auf einen entgegengeſetzten Willen ſtößt, und äußert ſich durch Unwillen, wenn dieſer in ſeinem Gegenſatze gegen das unvernünftige Wollen beharrt. Auch Affecte miſchen ſich ein, ja wenn die Krankheit nicht frühzeitig gehoben wird, ſetzt ſich in dem krankhaften Wollen ſogar die Leidenſchaft des Stolzes feſt, indem das Kind ſich einbildet, um ſeines Willens willen, den es andern gegenüber behauptet und durchſetzt, über dieſe ſich erheben zu dürfen.

Zu einer Zeit, wo die pſychologiſche Analyſe der pädagogiſchen Erſcheinungen noch ſehr unvollkommen war, lag es nahe, den Eigenſinn als eine Folge der Erbſünde zu betrachten, zumal das eigenſinnige Wollen, wenn gleich in ſehr verſchiedenen Graden der Menge, Stärke und Ausbreitung, wohl bei allen menſchlichen Kindern vorkömmt, und zwar viel früher, als bei ihnen an eine eigentlich böſe Geſinnung zu denken iſt. Indes wurde doch auch ſehr bald bemerkt, daß das eigenſinnige Wollen der Kinder niemals anders auftritt, als in Begleitung einer unbeſonnenen Schwäche derer, denen ſie anvertraut ſind, und daß der beſtimmte Grad, in dem es ſich zeigt, immer in dem Maße ſich ſteigert, als die Kinder durch jene Schwäche mehr verzogen werden. Dieſe Beobachtung wurde dann der Anknüpfungspunct für eine ſehr einfache Analyſe, welche das eigenſinnige Wollen nach denſelben Grundſätzen zu erklären ſucht, wie jedes andere Wollen. Alles Wollen entſpringt nämlich aus dem Begehren durch Verſtärkung, und die Verſtärkung entſteht dadurch, daß ſich an die Vorſtellung des Begehrten diejenige Vorſtellungsreihe anſchließt, die von jener Vorſtellung zur Vorſtellung des Erreichten fortläuft. Eine ſolche Vorſtellungsreihe, deren einzelne Glieder den Uebergang ins Er-

reichen darſtellen, bildet ſich nun bei dem Kinde, und aſſociirt ſich mit ſeiner Vorſtellung des Begehrten, wenn diejenigen, die das Kind umgeben, das von dem Kinde unvernünftiger Weiſe Begehrte durch Nachgiebigkeit erreichen laſſen, wo ſie es hindern könnten. Hierdurch lernt das Kind ſeine Kraft kennen, und damit ſetzt ſich ſein Begehren in ein Wollen um. Dieſes wird alsdann zu einem gleichmäßig beharrenden durch ein ſich häufiger wiederholendes Fortſchreiten vom Begehren zum Erreichen des Begehrten, und an Gelegenheit zu ſolchem Fortſchreiten kann es nicht fehlen, weil ſich die aſſociirte Vorſtellungsreihe, ſo lange die Aſſociation wirkſam iſt, immer reproducirt, wenn die Vorſtellung des Begehrten im kindlichen Geiſte aufſteigt. Auf dieſe Weiſe lernen ſchon ganz kleine Kinder commandiren, und durch ihre unvernünftigen Begehrungen die Erwachſenen peinigen, und je häufiger dieſe Handlungsweiſe bei ihnen eintritt, deſto gewiſſer nehmen ſie allmählich ein herriſches und trotziges Weſen an, indem ihre Willensſtärke zunehmend wächſt. Je größer aber der Umkreis wird, in welchem ſie ihre Kraft bei unverſtändigen Regungen fühlen, einen deſto weitern Umfang erhält auch ihr eigenſinniges Weſen, und es kann dahin kommen, daß ſich bei ihnen an jede flüchtige Begierde, an jede Laune, die der Zufall des Augenblicks bringt, ein Wollen knüpft. Es zeigt ſich auch, da das Innere ſich in dem Aeußeren abzuſpiegeln pflegt, daß bei den Kindern der Ton ihrer Stimme immer gebieteriſcher wird, je häufiger ſie das unvernünftiger Weiſe Begehrte erreichen, nnd es läßt ſich daran deutlich erkennen, daß, was anfangs ein leiſer Wunſch war, allmählich ins Wollen, und was zuerſt nichts als ein beſcheidenes Bitten war, zuletzt in einen Befehl übergeht.

Was nun die Heilung des Eigenſinns anlangt, ſo iſt vor allem zu bemerken, daß er zwar immer ein abnormes Geiſtesproduct, aber durchaus nicht nothwendig ein Fehler, eine moraliſche Abnormität iſt. Er iſt bei Kindern znnächſt nur ein rohes Naturproduct des Geiſtes, wodurch die natürliche geſellſchaftliche Ordnung geſtört wird, in welche die Kinder hineingeſtellt ſind. Er iſt ein Hindernis dieſer Ordnung, in welcher nicht die Erwachſenen den Kindern, ſondern die Kinder den Erwachſenen zu gehorchen haben. So weit er aber bloß das iſt, ſind Ermahnungen nnd Rührungen, von welcher Art dieſe immerhin ſein mögen, zur Heilung des Eigenſinns nicht anzuwenden. Denn das ſind Umbildungsmittel für moraliſche Mängel, es ſind Bildungsmittel für moraliſche Vorzüge, und es ſind zweckmäßige Bildungsmittel, wenn dadurch zugleich der Gedankenkreis, aus dem jene Mängel wie jene Vorzüge hervorkommen, eine Geſtaltung oder Umgeſtaltung erhält. Aber der Eigenſinn muß viel früher entfernt werden, ehe der äußerſt langſame und langwierige pädagogiſche Bildungsproceß bei den Kindern zu Ende zu führen iſt, ja viel früher, ehe er ſich nur mit Sicherheit beginnen läßt. Denn man kommt bei der eigentlichen Erziehung, welche wahre Geiſtesbildung und die Hinführung zu Chriſtus beabſichtigt, nicht von der Stelle, wenn man fortwährend mit dem Eigenſinn der zu bildenden Kinder zu kämpfen hat. Ohnehin kann die Geſellſchaft ihre Ordnung nicht ſo lange ſuspendiren, bis der Erziehung ihr ſo oft mislingendes Werk gelungen iſt. Die geſellſchaftliche Ordnung muß unbedingt feſtſtehen, und daß das Kind zu ihr in das rechte Verhältnis tritt, iſt für das Kind ſelbſt die unerläßliche Vorbedingung höherer Entwickelung. Daraus ergiebt ſich das propädeutiſche Problem, den Eigenſinn nicht durch Bildung oder Umbildung zu beſeitigen, ſondern durch Gewalt zu unterdrücken; denn die geſellſchaftliche Ordnung, welcher der kindliche Eigenſinn widerſtreitet, läßt ſich für ſich allein nicht anders als durch Gewalt aufrecht erhalten. Das aber, was in der Seele des Kindes unterdrückt oder verdunkelt, und deſſen Wirkſamkeit dadurch in der Seele aufgehoben werden muß, iſt, näher beſtimmt, die Vorſtellungsreihe, die ſich an die Vorſtellung des Begehrten bei ihm angeſchloſſen hat, und von da bis zur Vorſtellnng des Erreichten fortläuft, und das geſchieht, wenn dem eigenſinnigen Willen des Kindes ein feſtes, unerſchütterliches Nichtwollen oder Anderswollen des Erziehers entgegentritt, und zugleich dafür geſorgt iſt, daß das Begehren des Kindes nicht auf einem andern Wege befriedigt wird. Das Kind macht dann die

Erfahrung, daß es das Begehrte nicht ſo unbedingt als erreichbar vorausſetzen darf, als es bisher gethan hat. Dadurch verdunkelt ſich die Aſſociation, die ſich zwiſchen dem Vorſtellen des Begehrten und dem des Erreichten gebildet hat, und da hiemit die Hülfe wegfällt, welche ſie der erſteren Vorſtellung geleiſtet hat, wird das Wollen gebrochen. Es bleibt höchſtens für einige Zeit noch ein machtloſes Begehren zurück, das als ſolches ſehr bald in ſich ſelbſt zuſammenſinkt und eben ſo leicht ſich ableiten läßt. Das angegebene Mittel iſt aber ein völlig unfehlbares und unter allen Umſtänden vollkommen ausreichendes, überdies für einen charaktervollen Erzieher mit Leichtigkeit zu gebrauchendes Specificum, wenn es zeitig genug und zwar ſchon in den erſten Jahren eines geſunden Kindes angewendet wird. Denn in dem jüngeren Kinde iſt wohl ein mannichfaltiges Begehren, aber kein feſter Zweck und Plan, und darum auch nur eine ſcheinbare Feſtigkeit des Willens. Wenn es daher auf ein unbiegſam-energiſches, conſequentes Entgegenwirken ſtößt, auf das Entgegenwirken eines Erziehers, der auch den Schein der Schwäche vermeidet, und z. B. nicht durch Wünſche und Bitten, nicht durch Verſprechungen und Ermahnungen den Gehorſam bei ihm zu erreichen ſucht, ſo iſt mit Sicherheit darauf zu rechnen, daß es dem ſtärkeren Willen weicht. Der Erfolg iſt dagegen viel unſicherer, wenn einmal durch fortgeſetzte ſchwache Nachſicht und Nachgiebigkeit der Umgebung ein wirklich feſter Wille in dem Kinde groß gezogen worden iſt, und es kann dann leicht geſchehen, daß die Erziehung überhaupt nichts mehr über das Kind vermag, ja daß es der ſtärkeren Macht des Staates überlaſſen werden muß, um ſeinen Willen zu unterwerfen. Um ſo mehr hat man ſich zu hüten, daß man das Kind nicht durch Neckereien reize, d. i. daß man nicht aus Laune ſich den Schein gebe, als ſuche man willkürlich ſeinen Beſitz oder ſeine Freiheit zu ſtören; denn damit fordert man das Kind gleichſam zum Widerſtand heraus, und da man ihm gar nicht ernſtlich entgegentritt, lernt es ſeine Kraft kennen, und es entſteht in ihm ein Wollen, das ſich dem Willen des Erwachſenen nicht unterwirft, ſtatt daß die Abſicht darauf gerichtet ſein ſollte, ein ſolches Wollen nicht aufkommen zu laſſen. Indes darf doch auch ein ſolches *prophylaktiſches Verfahren*, das im übrigen allerdings, wie ſich von ſelbſt verſteht, der Anwendung des Heilverfahrens vorzuziehen iſt, nur ſo weit reichen, daß man 1) ſchon dem Eigenſinn bei geringen und unbedeutenden Veranlaſſungen und den erſten Anwandelungen von Eigenſinn entſchieden entgegentritt, damit ſich nicht durchs Gewährenlaſſen ein ſtärkerer Wille bei dem Kinde ausbilde, und daß man 2) in den Fällen, wo ſich der Erfahrung des Erziehers gemäß der Eigenſinn bei dem Kinde zu zeigen pflegt, vorzubeugen ſucht, und zwar, wo nicht ableitend, namentlich durch geeignete Beſchäftigung, dann natürlich ausſchließlich auf eine ſolche Weiſe, durch welche ſich Macht verkündigt, alſo durch Befehle, Verbote, Drohungen. Wo das vorbeugende Verfahren weiter ausgedehnt wird, geht die Regierung über die ihr geſetzten Grenzen hinaus. Sie darf alſo z. B. nicht etwa, um dem Eigenſinn zuvorzukommen, ein ſolches Begehren im voraus unterdrücken, das zwar an ſich der Ordnung nicht widerſtrebt und auch bisher nicht als ein eigenſinniges ſich erwieſen hat, bei dem man jedoch befürchtet, daß ſich darin der Eigenſinn feſtſetzen möchte.

Das für den Eigenſinn angegebene Heilverfahren iſt nur in dem Falle unzureichend, wenn die Kinder körperlich ſchwach und kränklich ſind, ſo daß ihnen aus Rückſicht auf ihren leidenden Zuſtand mehr Nachſicht zu Theil werden muß. Dann läßt ſich aber auch, ſelbſt wenn man bei zunehmender Körperſtärke und in den geſunden Tagen zur Ausgleichung die Zügel wieder ſtraffer hält, der Eigenſinn bei den Kindern nicht vermeiden, und er bleibt überhaupt faſt niemals von dem frühen Kindesalter gänzlich fern, weil während deſſelben der Lebensfaden noch ſehr ſchwach und das körperliche Befinden vielen Wechſelfällen unterworfen iſt. Darum muß auch etwa vom vierten Jahre an die Regierung durchgängig etwas feſter und ſtrenger, als bis dahin möglich iſt, auftreten, um die letzten Spuren des Eigenſinns vollends auszutilgen, damit dann die eigentlich erziehende Thätigkeit ungeſtört fortſchreiten könne. Sollte aber die Austilgung

des Eigenſinns auch dann noch nicht vollſtändig gelingen, vielleicht wiederum in Folge der auf den Körper zu nehmenden Rückſichten, und ſollte er inzwiſchen eine wirkliche Feſtigkeit annehmen, welche ein unmittelbares Eingreifen des Erziehers durch den Druck der Gewalt nicht mehr geſtattet, ſollte er vollends zu einer moraliſchen Abnormität werden, was er, wie bemerkt, anfangs nicht iſt, ſo muß man allerdings verſuchen, ob es dem zuſammenwirkenden Einfluß des Unterrichts und der Zucht gelingen werde, durch Umänderung des Gedankenkreiſes den Eigenſinn zu überwinden. Und an der Möglichkeit hiervon läßt ſich nicht zweifeln. Denn das Begehren und ſomit auch das Wollen, in das jenes übergeht, ſtammt aus dem Gedankenkreiſe. Wird folglich dieſer ein anderer, ſo verändert ſich auch das Begehren und Wollen, und der Geiſt ſchlägt in ſeinen Entäußerungen andere Richtungen ein. Bei dieſem Proceſſe kann aller Unterricht, alle Zucht, da ſie nichts anderes als eine beſtimmte Geſtaltung des Gedankenkreiſes bezwecken, Einfluß gewinnen, weshalb ſich auch über das hier beim Eigenſinn eintretende Heilverfahren, da es ſich in die allgemeinen pädagogiſchen Beſtrebungen verläuft, keine näheren Beſtimmungen angeben laſſen. Freilich darf man nicht vergeſſen, daß auf die wirkliche Umänderung des Gedankenkreiſes nach ſtreng pädagogiſchen Abſichten immer mit um ſo weniger Sicherheit zu rechnen iſt, je ſtärker die Gewalt des Eigenſinns in dem Kinde noch iſt. Eben deshalb darf auch das Heilverfahren nicht etwa von der Umbildung des Eigenſinns ausgehen, ſtatt von der Unterdrückung deſſelben. Am allerwenigſten darf man aber das Heilverfahren ſelbſt in der Hoffnung aufſchieben, das Wollen, in dem der Eigenſinn ſeinen Sitz hat, werde von ſelbſt eine edlere Richtung einſchlagen, und ſich in ein würdigeres Wollen umſetzen. Hierbei ſchätzt man vor allem die ſchon oben hervorgehobenen Anſprüche der Geſellſchaft auf ein geordnetes Nebeneinanderbeſtehen ihrer Glieder zu gering. Außerdem täuſcht man ſich auch oft, wenn man ſieht, daß ein Zögling, der vorher eigenſinnig war, hernach ein beſſeres Wollen zeigt. Denn es geſchieht leicht, daß man das ſpätere Wollen als in ſeiner Wurzel gleich mit dem früheren annimmt, weil es bei demſelben Individuum vorkommt, obgleich es aus einem anderen Gedankenkreiſe ſtammt, und andere Gedanken zu ſeiner Grundlage hat. Aber ſelbſt in dem Fall, wo beiderlei Wollen wirklich aus derſelben Wurzel ſtammt, die von denſelben Vorſtellungen ausgeht, macht es ſich nicht von ſelbſt, daß die Begehrungen aus einer Form in eine andere übergehen. Das Begehren iſt zwar ein vorübergehendes, wandelbares Verhalten der Vorſtellungen, aber es ändert ſich nur dann, wenn die quantitativen Verhältniſſe der Vorſtellungen, in denen das Begehren wurzelt, durch die Einwirkungen anderweitiger Vorſtellungen ſich abändern, wenn alſo neue Gegenſätze oder neue Hülfe hinzukommen, wenn neue Wahrnehmungen, neue Erfahrungen gemacht, wenn neue Ueberlegungen angeſtellt, neue Standpuncte eingenommen werden. Zu einer ſolchen Umgeſtaltung des Gedankenkreiſes hat nun gerade der Erzieher durch Unterricht und Zucht dem Zögling zu verhelfen. Freilich kann ſie auch ohne pädagogiſche Mitwirkung geſchehen, und auf ſolche Weiſe oft noch ſicherer, z. B. wenn ein Zögling durch die Erfahrungen, die er unter ſeinen Kameraden macht, von Eigenſinn und Trotz befreit wird, indem ſie ihn vielleicht um ſeines eigenſinnigen Weſens willen rückſichtslos allein laſſen, und er dadurch bewogen wird, in ihren Kreis zurückzukehren. Aber gerade in ſolchen Fällen, wo der Eigenſinn ohne Hülfe des Erziehers verſchwindet, kann es wohl ſcheinen, als ob das eigenſinnige Wollen von ſelbſt ein anderes geworden ſei. **T. Ziller.**

Zuſatz der Redaction. Auf die Wirkungen der nicht abſichtlichen Erziehung, das Correctiv, das in dem abſchleifenden Verkehr mit Kameraden liegt, den Einfluß des Umgangs mit Erwachſenen weiſt beſonders Waitz hin (Päd. S. 165. 219). Ablenkung der Aufmerkſamkeit auf andere Gegenſtände, die bei kleineren Kindern zuweilen angewendet werden kann, iſt nur dann unbedenklich, wenn man die Verſagung nicht durch eine anderweitige Gewährung verſüßt (vgl. Palmer Päd. S. 228). Was aber die ſittliche Würdigung des Eigenſinns betrifft, ſo regt ſich ſchon im kleinen Kinde nicht

nur die aus dem Begehren stammende Art, welche den Gegenstand des Begehrens durch die Schwäche der Eltern verleitet erzwingt und als Verwöhnung, Verzogenheit aufgefaßt werden kann, sondern auch diejenige, welche das Gebot der Eltern nicht erfüllen, und ihr Verbot nicht halten will und in welcher sich die Wurzel der Sünde nicht verkennen lassen wird. Das Kind weiß, daß es Unrecht thut, und thut es doch, daß es den Eltern gehorchen soll, und gehorcht doch nicht, das heißt doch wohl: es setzt seinen eigenen selbstischen Willen dem höheren Willen, dem es sich unterordnen sollte, entgegen und thut damit Böses (vgl. den Art. das Böse, d. Art. Augustinus I. S. 355). Diese Art des Eigensinns ist es, welche die ernsteste Sorge des Erziehers in Anspruch nimmt, weil sie nicht in jedem Fall unmittelbar durch die Festigkeit eines höheren Willens sich brechen läßt, sondern oft nur dadurch, daß überhaupt das Gute im Herzen des Kindes den Sieg über das Böse gewinnt. Sie führt auch zu den fast dämonischen Erscheinungen, bei deren Beobachtung den Erzieher ein Grauen ankommt. Bei den geringeren Graden ist es immerhin am Platze, den trotzigen Willen zu beugen, die Vollziehung des Befehls mit Gewalt zu erzwingen, auch den widerspenstigen Zögling zu strafen, und bei den meisten Kindern kommt — etwa um das dritte Jahr oder noch früher — eine Periode des Eigensinns, die zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfährt und das Kind nöthigenfalls mit strenger Züchtigung zum Gehorsam zwingt, so ist der Trotz gebrochen und ein entscheidender Sieg gewonnen (vgl. d. Art. Adelige Erziehung I. S. 45). Aber es giebt, besonders bei älteren Kindern, auch schlimme Fälle, in denen Gewalt aus übel ärger macht und dem verstockten Trotz auf directem Wege nicht beizukommen ist; da hilft nur Geduld, Liebe und Gebet.

Eigenthumstrieb. Das Thier hat kein Eigenthum, weil es keine Vernunft hat, welche als selbstbewußtes Subject den Dingen als Objecten sich gegenüberstellt, um sie zu beherrschen und zu Mitteln der eigenen Thätigkeit zu machen. Das Thier bleibt Ding, bloßes Naturwesen. Eigenthum ist aber nur da, wo ein Verhältnis von Person und Sache Statt findet der Art, daß durch letztere (die Sache) der Lebens- und Wirkungskreis der ersteren (der Person) gestützt, gehoben und erweitert wird. Jeder Mensch, der als persönliches Wesen sich geltend machen, eine freie Selbstthätigkeit erringen will, muß auch nach Eigenthum streben; der Eigenthumstrieb ist daher tief in der menschlichen Natur begründet und nur eine von den verschiedenen Formen, wodurch diese sich als eine vernunftbegabte, zu persönlicher Würde berufene, documentirt. Schon das unmündige Kind, sobald es seine Stimme, seine Hände und Füße als sein Eigenthum erkannt hat, gebraucht selbige nicht nur als Mittel, um seine Lebenslust zu äußern, sondern auch um seinen Willen durchzusetzen und zu commandiren. Mit dem Eigenthum wird zugleich ein Bewußtsein des Rechtes gegeben, nach freiem Belieben mit diesem Eigenthum schalten und walten zu können, und dieses Rechtsbewußtsein entwickelt sich so zeitig, daß schon ganz kleine Kinder aufs tiefste gekränkt werden können, wenn man ihnen das, was sie eben erhalten haben und als ihr Eigenthum betrachten, wieder entreißen will. Je mehr sie um sich blicken, desto mehr erkennen sie auch, wie die Personen ihrer Umgebung gewisse Sachen um sich und an sich haben, mit denen sie hantieren und allerlei Wirkungen hervorbringen, die als Attribute ihnen angehören, und sie fühlen das Unrecht, wenn man beides willkürlich oder gewaltsam von einander trennt. „Ich sah ein kleines Mädchen von 1½ Jahren", erzählt Mad. Necker de Saussure, L'éducation progressive, Bd. 1. 3. Buch, „die weinte, wenn jemand auf der Promenade den Korb ihrer Bonne berührte. Eines Tages, da dasselbe Kind eine unbekannte Frau ein Kleid ihrer Mutter aus dem Hause forttragen sah, schrie es entsetzlich und die gleiche Scene wiederholte sich am folgenden Tag. Seitdem war es immer unruhig beim Anblick von Fremden, und wenn diese mit leeren Händen fortgiengen, begleitete es sie mit einer Höflichkeit, die schlecht seine Freude verbarg." Aber der Egoismus in der menschlichen Natur regt sich nicht minder frühzeitig in dem Kinde und unterdrückt das Rechtsgefühl,

ſo daß derſelbe Knabe, der mit Hand und Fuß ſich wehrt und zornig dreinſchlägt, wenn ein anderes Kind ſein Spielzeug nehmen möchte, keinen Anſtand nimmt, die Sachen ſeiner Geſchwiſter oder Geſpielen ſich anzueignen, wenns ihm möglich iſt. Und daſſelbe kleine Mädchen im eben angeführten Beiſpiele konnte auf dem beſten Wege zum Geiz und gemeiner Selbſtſucht ſein, die keinem anderen etwas gönnt und vor lauter Furcht, das Eigenthum zu verlieren, ſeines Beſitzes nicht froh wird. Das iſt nun eben die Aufgabe einer guten Erziehung, den Eigenthumstrieb ſo zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtſein ſtetig ſich entwickelt. Dazu gehört vor allem die Achtung vor dem Eigenthum des Kindes ſelber. Boz hat in einem ſeiner Romane (Bleak-House, Thl. 1.) mit ſchneidender Schärfe die Verkehrtheit jener Mutter gezeichnet, die heute ihren Kindern Geld in die Sparbüchſe giebt, um es morgen für Miſſionen und andere fromme Zwecke wieder herauszunehmen. Das Kind empört ſich in ſolchem Falle ebenſo über die Ungerechtigkeit wie über den Zwang; es würde, wenn es wahrnimmt, welche Freude einer armen Familie mit ein paar Geldſtücken bereitet wird, freiwillig in ſeine Sparbüchſe greifen und auch ein Almoſen ſpenden, aber zur Wohlthätigkeit gezwungen verhärtet ſich ſein Herz den edleren Gefühlen der Liebe und des Wohlwollens. Mad. Necker berichtet (a. a. O.) von den 18 Monate alten Kindern der engliſchen Schule zu Spitalfields, daß ſie nie die Früchte im Garten berührten und das Eigenthum ihrer Spielgenoſſen wohl zu achten wußten. Aber ihre Erzieher gaben ihnen auch ein gutes Beiſpiel, indem ſie nie ermangelten, auch das geringſte Spielzeug ihnen wieder zuzuſtellen, wenn ſie es ihnen auf einige Zeit genommen hatten. „Dieſe Vorſichtsmaßregel" bemerkt dazu die erfahrene und geiſtreiche Schriftſtellerin, „iſt ſehr nothwendig, nicht nur wegen der allzeit regen Luſt zur Nachahmung, ſondern auch, um den Kindern eine koſtbare Eigenſchaft, nämlich die Gefälligkeit, mitzutheilen. Nur dann, wenn das Kind vollkommen der Furcht überhoben iſt, ſein Eigenthum zu verlieren, bekommt es Neigung, auch andere daſſelbe genießen zu laſſen, und zuletzt betrachtet es vielleicht das Recht, anderen etwas leihen oder ſchenken zu können, als das ſchönſte mit dem Beſitz verbundene Privilegium, ſo daß der Eigenthums- und Erhaltungstrieb (l'esprit de conservation) in ſeiner Seele ſich mit dem Hochgedanken edler Freigebigkeit verſchwiſtert." Als Parallele zu dieſer ſehr beachtenswerthen Bemerkung laſſen wir ein treffendes Wort Palmers folgen (Pädagogik S. 235). „Aber was hat denn das Kind für Rechte? Das iſt's eben, was manche Eltern gar nicht einſehen; weil ſie des Kindes kleines Eigenthum, ſein kleines Recht ſelber in ihrer Erhabenheit und Bequemlichkeit nicht achten, ſo muß das Kind am Ende ſich in einer Art von Kriegszuſtand glauben, wo Raub und Gewalt gilt. Zuverläßig rühren eine Menge von Liebloſigkeiten unter kleinen Geſchwiſtern daher, daß ſie ihre Rechte nirgends geſchützt ſehen, und darum die Gewalt für das einzige Mittel halten, das Ihrige zu wahren. Für ein Kind iſt das ſchon ein wichtiges Recht, dieſen Platz, dieſen Teller, dieſes Beſteck bei Tiſche zu haben; wenn nun die Erziehenden darauf nicht achten und das als kindiſche Dummheit mit Scheltworten zurückweiſen, was aus dem kindlichen Rechtsbegriff kommt: ſo wird zuverläſſig nicht liebevollere Nachgiebigkeit, ſondern ungeſtümere Gewaltthätigkeit die Folge ſein."

Ein zweiter Hauptpunct iſt, daß wir das Kind frühzeitig gewöhnen, ſein Eigenthum nicht als Zweck an ſich, ſondern als Mittel zu menſchenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man überſchütte es darum nicht mit Spielzeug, da es hierdurch verſucht wird, entweder wie ein Hamſter ſeine Schätze aufzuſpeichern und nur den Beſitz als Zweck zu betrachten, oder unſtet von einem Ding zum andern zu eilen und keines recht zu brauchen, an keinem ſich recht zu freuen. Zwar iſt es ganz der Natur des Kindes gemäß, wenn es ein Spielzeug, das ihm die größte Freude machte, nach ein paar Stunden gleichgültig wieder fortwirft; ſein leicht erregbarer Sinn ſtrebt nach Mannigfaltigkeit der Eindrücke und darum auch nach Mannigfaltigkeit und Abwechslung in ſeinem Spiel. Aber man gewöhne es ebendeshalb frühzeitig, dieſe Mannigfaltigkeit ſich ſelber zu ſchaffen, auf

wenige Gegenstände seine Neigung zu concentriren und mit eigener Freithätigkeit sie zu gestalten und umzuformen. Dazu eignen sich, wie Jean Paul (Levana § 51) gut hervorgehoben hat, ganz vorzüglich Sand und einfache Klötze zum Bauen. Je weniger die Spielsachen bloß zum augenblicklichen Genusse, je mehr sie zur Erregung der Selbstthätigkeit dienen und die Phantasie und Erfindungslust des Kindes ins Spiel versetzen, desto besser sind sie.

Es ist viel, vielleicht das Meiste gewonnen, wenn das Kind in seinen Erziehern und Lehrern selber musterhafte Beispiele vor Augen hat von jener christlichen Verwendung des Eigenthums, wie sie in dem apostolischen Wort (1 Petr. 4, 10) ausgesprochen ist, „dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes" (vgl. G. Baur, Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 219 ff.) Und andererseits kann das kindliche Gemüth schon früh verdorben und auf Abwege geführt werden, wenn in gewissen Familien der Geiz und die Habsucht herrschen und das Gold der Götze ist, den man anbetet, so daß Erwerb und Reichtum für einzige Ehre, Armut für die größte Schande gilt. Es kann nicht fehlen, daß im Kaufmanns- und Fabrikantenstande die Geldfrage einen Hauptgegenstand der täglichen Unterhaltung bildet; da wäre zu wünschen, daß die Kinder, die so viel vom Erwerb des Vaters hörten, auch frühzeitig auf die mannigfache und edle Verwendung des elterlichen Vermögens hingewiesen würden. Und solcher Familien, wo dieses geschehen kann, giebt es doch auch Gottlob! in unserer geldsüchtigen Zeit nicht wenige. **A. W. Grube.**

Einbildungskraft, s. Phantasie.

Einfälle — der Kinder sind Zeichen erwachenden Verstandes und einer die ersten Schwingen regenden Urtheilskraft, welche bei dem natürlichen Mangel entwickelter Erfahrungsbegriffe an diesem oder jenem neuen Gegenstand einen Punct herausgreift, um ihn in Beziehungen zu Bekanntem zu bringen, ob solches nun verkehrt ausfällt, (da man sagt: „er hat Einfälle wie der Zuberclaus,") oder einschlägt und eine blitzartige Erleuchtung zeigt. Rousseau (Emile C. II.) vergleicht sie mit den Bewegungen der jungen Vögel, die vom Nest auffliegen, um schnell wieder zurückzusinken, und warnt vor Ueberschätzung, mit Recht, aber aus psychologisch nicht stichhaltigen Gründen, während Jean Paul (Levana §. 134—136) den Einfall hat, aus an sich treffenden Bemerkungen über die Natur des Witzes und sein Verhalten zum Wissen und Lernen die verkehrte Forderung herzuleiten, daß man zum Witz bilden solle, und seine eigenen Erziehungskunststücke hierin preis, aber auch zu sehen giebt, wie sein eigener Witz es war, der durch die Köpfe seiner Zöglinge blitzte. — Zu witzigen Einfällen antreiben, heißt gerade das Anmuthigste daran zerstören — die Naivität; im Gegentheil ist häufig besser, sich nur hinter dem Rücken des Kindes darüber zu freuen, denn anfeuerndes Lachen verleitet zum Fortfahren, das dann schnell ins Thörichte oder Plumpe fällt, und der Eltern Einbildung auf solch ein „geistreiches" Kind schadet diesem durch Ueberschätzung des von der Natur Zugeworfenen und Unterschätzung des durch Fleiß zu Erringenden. Man kann bei behendem Begriffen ein seichter Mensch sein, und der Witz, welcher nach Einfällen hascht, steht dem Reifen der Urtheilskraft im Wege, die nach Einsichten strebt. — Auf der andern Seite ist ein pedantisches Niederhalten und Ueberdenmundfahren ebenso unpädagogisch als wenn man dem Kind auf Spaziergängen das Hüpfen verwehrt und den schnurgeraden abgemessenen Gang gestandener Leute zumuthet. Einfälle sind zwar nur zufällige Bewegungen des Geistes, aber es sind Bewegungen und man kommt in Gefahr, ihn lahm und steif zu machen durch rigorosen Druck. Sie sind aber auch zum Theil, obgleich nur vorübergehende Aufhellungen dessen, was im Kind liegt, da über die in Dämmerung gehüllte Gegend ein schneller Strahl zuckt. Wer diesem Aufleuchten wehrt, beraubt sich der Gelegenheiten, Einblicke in das Werdende und Kommende zu thun, die Individualität zu ahnen. — Man soll sich nicht zu viel versprechen von Einfällen der Kinder, denn nicht alle Funken werden zu einem Feuer, aber man soll sie nicht ignoriren, denn „Feuer fängt mit Funken an." **A. Hauber.**

Einflüſtern, (Einblaſen, Einhelfen, Einſagen, Vorſagen) ꝛc. iſt ein in allen Arten von Schulen ſich von ſelbſt ergebendes, deshalb auch ein altes Uebel. „Quod ediscere jussi fuerint“ heißt es von den Schülern in den Goldberger Geſetzen von 1563 „id diligenter et accurato ediscunto, depositis libris recitanto, alios recitantes ad aurem non admonento. Susurrus enim ille diligentiam impedit et ignaviores efficit.“ (Vormbaum, ev. Schulordnungen I. p. 57.) Vgl. auch J. Camerarius in ſeinen praecepta vitae puerilis auf S. 511 der Sammlung De docendi studendique modo. Basil. 1541, R. Winter, wo die gegenſeitige Unterſtützung der Knaben beim mündlichen Ueberſetzen gerügt wird, da der Lehrer nicht nur die Anlagen, ſondern auch die Fortſchritte jedes einzelnen Schülers kennen müße. — Zu beachten iſt, daß es zwiſchen einem halblauten Mitſprechen oder Voraneilen, wie es lebhafteren Kindern, namentlich beim Sokratiſiren, faſt unwillkürlich begegnet, und einer raffinirten Kunſt des Betruges unzählige Zwiſchenſtufen giebt, deren moraliſcher Werth ſehr verſchieden iſt; ferner, daß ſelbſt bei den ſchlimmeren Fällen ſehr häufig noch edle Motive, wie Mitleid und aufopfernde Großmuth im Spiele ſind, die ſelbſt in der Beſtrafung noch zu ſchonen und durch die Form der Rüge auf beſſere Wege zu leiten ſind, wenngleich das Bewußtſein, gegen das Geſetz, das einmal aufrechterhalten werden muß, gefehlt und zur Täuſchung geholfen zu haben, auch vor dem Rechtsgefühl des Schülers die Strafe begründet. Bei der Controlle des Penſums muß jeder Lehrer ſich die Aufgabe ſtellen, das Einflüſtern zu verhindern und, wo es als Gewohnheit herrſcht, es ſyſtematiſch auszurotten, ohne ſich an den hieraus erwachſenden Zeitverluſt zu kehren. Bei Fragen dagegen, die ſich mehr an Talent und Vorkenntniſſe als an Pflichterfüllung richten, bleibt der Individualität des Lehrers unter Beachtung der Größe der Claſſe, des Alters der Schüler, des Gegenſtandes u. ſ. w. ein großer Spielraum. Manche der berührten Zwiſchenſtufen kann man bei kleinen Claſſen und gewählten Schülern nicht ohne Vortheil für Belebung des Unterrichtes dulden, inſofern man ſie beherrſcht. Letzteres iſt der Fall, ſo lange der Lehrer den intellectuellen Urheber einer jeden auf ſympathiſchem Wege ſich verbreitenden Antwort kennt und dieſe Kenntnis im Bewußtſein der Schüler zu erhalten weiß. Es zeigt ſich dabei zuweilen, daß in der Schule wie im Leben ganz verſchiedene Gaben dazu gehören, eine Wahrheit zu entdecken und ihr Form und Geltung zu verſchaffen.*) In Volksſchulen iſt die ſtörende Sympathie namentlich durch Präciſion in allen Formen der Frageſtellung und Antwortgebung zu bekampfen (worüber Curtman, Lehrb. II., 6. Aufl. S. 75; vgl. auch Palmer, Päd., 2. Aufl. S. 535). Große Dienſte thut das Aufzeigen (Handerheben) der Schüler, die eine Antwort wiſſen, ſchon deshalb, weil es ihrem Sinn eine andre Richtung giebt. Die gröberen Formen des Betruges durch Einflüſtern muß man ſorgſam beobachten. Spielende Bewegungen der Hand, des Schnupftuchs, eines Buches nach dem Munde haben oft Verdeckung des Einflüſterns zum Zweck. Verſchwinden hinter dem Vordermann iſt ohnehin jedem Lehrer verdächtig. Geſchickte Einbläſer richten den Kopf nicht nach dem aufſagenden Schüler hin und wiſſen wohl gar mit natürlicher Taſchenſpielerkunſt in entgegengeſetzter Richtung ein kleines Geräuſch zu erzeugen. Beim Rechnen dienen die Finger zum Telegraphiren der Zahl; doch werden mit denſelben auch Worte angedeutet, z. B. durch Ausführung der Züge auf dem Tiſch, auf der vorgehaltenen Tafel für einen rückwärts ſitzenden Schüler u. ſ. w. Mit beſonderer Strenge hat man auf alle Spuren von dringender Aufforderung oder gar Nöthigung zum Einflüſtern durch Drohungen zu achten.

Eine Schule, in welcher das unredliche, für die Fortſchritte wie für die Sittlichkeit der Schüler gleich verderbliche Einflüſtern herrſchend iſt, leidet an einem weſentlichen Ge-

*) Wir möchten doch dem Lehrer rathen, ſolange er nicht eine große Sicherheit und Gewandtheit beſitzt, die Zügel in der Regel lieber etwas ſtraffer zu halten. Auch entſchuldbares Einflüſtern hindert den Lehrer, das Maß der Leiſtungsfähigkeit bei dem einzelnen Schüler genau zu beobachten. D. Red.

brechen. Was die Verantwortlichkeit dafür betrifft, ſo haben freilich Reviſoren und Aufſichtsbehörden die Macht der Tradition in Anſchlag zu bringen, die in allem inneren Schulleben der Bemühung des einzelnen Lehrers einen zähen Widerſtand entgegenzuſetzen pflegt. **Albert Lange.**

Einheitstabelle, ſ. Rechenunterricht.

Einhelfen, ſ. Einflüſtern.

Einladungsſchriften, ſ. Programme.

Einſperren, ſ. Strafen.

Eintritt der Schüler, ſ. Anfnahme.

Einüben heißt etwas ſo üben, daß man es inne hat und als über einen freien Beſitz darüber verfügen kann. Der Schreiblehrer zeigt dem kleinen Schüler die Beſtandtheile eines Buchſtabens und läßt ihn denſelben nachmalen, aber es bedarf langer Uebung, bis die den Griffel oder die Feder regierenden Finger dies Geſchäft richtig, gut und ohne beſondere Mühe vollziehen. Der Leſeſchüler hat in kurzer Zeit alle Buchſtaben kennen gelernt, aber wie viele Mühe muß noch darauf gewandt werden, bis er die Fertigkeit des Leſens ſo inne hat, daß er die einzelnen Buchſtabenformen nicht mehr zu fixiren, ſondern das ganze Wort und ſpäter einen ganzen Satz nur mit einem raſchen Blick zu überſehen braucht, um den darin enthaltenen Gedanken in ſich aufzunehmen. Den Laut des franzöſiſchen j, z nachzubilden, koſtet den deutſchen Knaben Mühe, allmählich aber bedarf es weniger und am Ende keiner Aufmerkſamkeit mehr, daß ſeine Sprachorgane den richtigen Laut hervorbringen. Der Lehrer einer fremden Sprache hat eine Regel richtig und klar vorgetragen und der Schüler hat ſie begriffen, aber es ſteht noch lange an, bis ſie fehlerfrei angewandt wird d. h. bis ſie genügend eingeübt iſt. Eine mathematiſche Wahrheit kann von dem Schüler wohl verſtanden ſein, aber er ſoll z. B. einen geometriſchen Satz an einer Figur in anderer Lage beweiſen oder eine einfache Anwendung davon machen und nun ſtockt er, der Satz iſt nicht gehörig eingeübt. Wenn die Wiederholung im allgemeinen zum Zweck hat das Gelernte zum völligen Eigenthum des Geiſtes, zu einem Beſtandtheil des Bewußtſeins zu machen, das jeden Augenblick in demſelben reproducirt werden kann, ſo gilt daſſelbe auch von der Einübung, die nur eine Unterart der Wiederholung iſt in Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechaniſcher Art, „da das Kind wohl etwas ſchon kann begriffen haben, aber es iſt ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht ſo geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch die beharrliche Wiederholung gewöhnen ſich aber ſämmtliche in Anſpruch genommene Kräfte daran und die Uebung macht den Meiſter."

a. Das Gebiet der Einübung bilden alſo vor allem diejenigen Thätigkeiten, welche mehr oder weniger unter Mitwirkung körperlicher Organe zu Stande kommen, und bei den Fertigkeiten im engeren Sinne zweifelt niemand, daß man ſie ſich nur durch Einüben aneignen kann. Auch die Prädicate „mechaniſch" und „unbewußt" erregen bei ihnen keinen Anſtoß; denn jedermann will bei ihnen das erreichen, daß ſie vor ſich gehen ohne daß der Geiſt erſt ſeine Aufmerkſamkeit, der Wille ſeine Kraft darauf zu lenken hat, ſondern nach den Geſetzen, welche theils in der ſich bethätigenden Kraft theils in dem Gegenſtand der Thätigkeit ſelbſt liegen; das Bewußtſein ſoll immer weniger, am Ende gar nicht mehr dabei in Anſpruch genommen werden. Der Clavierſpieler, der eine Beethoven'ſche Sonate ſpielt, darf nicht mehr nöthig haben, ſich erſt die Regeln ſeiner Kinderclavierſchule wieder vor die Seele zu rufen; die Finger fliegen die Tonleitern und Paſſagen auf und ab ſo mechaniſch, wie die Füße Schritte und Sprünge machen. Aehnliches gilt vom Leſen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. dergl. Der theoretiſche Unterricht in dieſen Dingen für die Elementarſchule geht nahe zuſammen, aber die Einübung nimmt lange Zeit, ja den größten Theil der Schulzeit in Anſpruch und die Volksſchule iſt, wie Bormann (Unterrichtskunde S. 77) ſagt, weſentlich Uebungsſchule. Sie kann die Einübung deſſen, was ſie lehrt, nur zum geringeren Theil der häuslichen Thätigkeit überlaſſen und darf ſich von der Zeit nach

den Schuljahren in der Regel faſt keine Ergänzung verſprechen; um ſo mehr muß ſie ſich bemühen, ihrem Schüler die für das Leben nothwendigen Fertigkeiten möglichſt ſicher und geläufig mitzugeben.

b. Das Gebiet der Einübung erſtreckt ſich aber weiter über die Thätigkeit der geiſtigen Vermögen überhaupt und des Gedächtniſſes (vergl. d. Art.) insbeſondere. Die Urtheilskraft wird geſtärkt, wenn man ſie an geeigneten Gegenſtänden übt (man übt ja nicht bloß um zu üben); die verſchiedenen Formen des Schluſſes werden ſicherer und geläufiger vollzogen, wenn ſie ausdrücklich und planmäßig eingeübt werden. Eine Erkenntnis, eine Einſicht kann an und für ſich nicht eingeübt werden, wer ſie gewonnen hat, der hat ſie; aber eine gewonnene Einſicht ſoll und kann ein geiſtiger Schatz ſein, der in jedem Augenblick bereit liegt, um verwerthet zu werden, während ſie andererſeits auch allmählich wieder verbleichen und entſchwinden kann. Die erkannte Wahrheit feſtzuhalten iſt der Geiſt fähig vermöge des Gedächtniſſes und dieſes läßt ſich erfahrungsgemäß theils im allgemeinen durch Uebung ſtärken, theils kann man ihm die Wahrheiten, die man behalten will, durch Wiederholung einprägen. Mit dieſem kann der Geiſt dann weiter arbeiten, ohne daß er jedesmal auch die Reihe von Schlüſſen, auf denen eine einzelne vielleicht beruht, wieder hervorruft, wenn er nur im Stande iſt, erforderlichenfalls den Zuſammenhang wiederherzuſtellen. So operirt der Philoſoph, der Mathematiker mit einer Menge von Sätzen und Formeln, deren Beweis er in ſeinem Bewußtſein nicht jedesmal wieder wach ruft; er bedarf ihrer zum weiteren Ausbau ſeines Gebäudes. So wird denn auch der Lehrer ſolcher Wiſſenſchaften ſich nicht begnügen, wenn der Schüler die vorgetragenen Sätze verſteht und beweiſen kann, ſondern er wird verlangen, daß er ſie auch behalte, er wird ſie ſelbſt und die Beweiſe einüben. Das gilt nun aber von allen Unterrichtsgegenſtänden, vom Einmaleins wie vom religiöſen Memorirſtoff, von der Sprache wie von der Geſchichte, von der Kartenkenntnis wie von den Blätterformen u. ſ. f.: es iſt nicht genug, daß der Verſtand begreife; wenn das Begriffene uns wirklich fördern, wenn etwas gelernt werden ſoll, ſo muß es in parate Erkenntniſſe übergehen, alſo eingeübt werden bis zur Geläufigkeit. Gelegentlich ſieht ſich der Lehrer dabei vielfach veranlaßt, Misverſtändniſſe zu berichtigen, dunklere Partieen des Gegenſtandes aufzuhellen, ihn von neuen Seiten zu beleuchten, die Fäden, welche die eine Wahrheit mit der andern verbinden, nachzuweiſen und zu befeſtigen und ſo ſeinen Unterricht fortwährend zu ergänzen.

c. Zu der fruchtbarſten Art der Einübung aber, der praktiſchen, geben diejenigen Kenntniſſe Anlaß, mit deren Hülfe der Schüler etwas hervorbringen, etwas machen kann, d. h. vorzugsweiſe die mathematiſchen und die ſprachlichen und zwar rückſichtlich aller Stufen dieſer Disciplinen, die in den Bereich der Schule fallen. Hier ſchlägt die Einübung die Brücke von der Theorie zur Praxis und macht aus dem Wiſſen ein Können. Das Rechnen in der Volksſchule und in den unteren Claſſen höherer Schulen iſt hauptſächlich Einübung durch Löſen von Aufgaben; wird das verſtändig betrieben, ſo gewinnt der Schüler dadurch eine Schärfung des Verſtandes, einen Blick in die mannichfachſten Lebensverhältniſſe, auf welche ſich die Beiſpiele beziehen, und eine Gewandtheit und Fertigkeit im Rechnen ſelbſt, die ihm im praktiſchen Leben von nicht geringem Werthe ſind. In ähnlicher Weiſe werden dem älteren Schüler die Lehrſätze der Geometrie praktiſch, wenn er ſie zur Löſung von Aufgaben verwenden kann, und ſeine Kenntniſſe ſelbſt gewinnen durch Uebung hierin weſentlich an Lebendigkeit und Klarheit. Ebenſo beim Sprachenlernen. Was würde es heiſen, wenn ein Schüler alle Regeln der Grammatik verſtünde, aber ſie nicht an hinlänglichen Beiſpielen eingeübt hätte? Sein Wiſſen ſelbſt wäre unlebendig, unſicher, unvollſtändig; die Beiſpiele in der fremden Sprache zeigen ihm die abſtracte Regel verkörpert und an den Beiſpielen in der Mutterſprache, die er in die fremde überſetzt, lernt er die Regel, indem er ſie anwendet, genauer verſtehen, die verſchiedenen Abwege neben dem rechten Weg erkennen, die Grenzen, bis wohin die Regel reicht, ſich merken (vergl. den Art. Compoſition); nun erſt iſt er im

vollen Beſitz derſelben und kann etwas damit machen; er braucht ſich die Worte der Grammatik immer weniger vorzuhalten, er beobachtet ſie, ohne daran zu denken; der Lehrer aber erkennt an der Leiſtung des Schülers, wie weit ſein Unterricht genügend und die Anordnung des Stufengangs zweckmäßig war. Oder: ſaget den Schülern alles, was ſie zu wiſſen brauchen, um den Bau eines Hexameters zu verſtehen, es wird den meiſten wenig heiſen, die Worte fahren vorüber wie ſchön Schattenſpiel an der Wand; laſſet dagegen etliche Dutzend Verſe im Chor leſen und das Metrum wird ſchon ziemlich eingeübt ſein; laſſet ſie Verſe reſtituiren und ſelber machen, und die Sicherheit des metriſchen Verſtändniſſes wird nichts mehr zu wünſchen übrig laſſen.

Es liegt im Bisherigen, daß das Einüben auf den unteren Altersſtufen, welche vorzugsweiſe die unter a. gehörigen Fertigkeiten zu erwerben haben, in ausgedehnterem Umfang erforderlich iſt, als auf den höheren; die unter c. genannten Uebungen bilden auf den mittleren, theilweiſe ſchon auf den unteren Stufen das Hauptgeſchäft des Lehrers und es muß als Ausnahme gelten, wenn es gelingt, die Fertigkeiten, welche hier erworben werden ſollten, auf ſpäteren, weniger dazu geeigneten Stufen nachzuholen; das Rechnen z. B. und die eigentliche Grammatik wenigſtens Einer fremden Sprache muß in den mittleren Claſſen bis zur Fertigkeit eingeübt ſein, denn ſolche Dinge bilden das, was man im gemeinen Leben den Schulſack nennt, eine Mitgabe von unberechenbarem Werth; ganz überflüſſig iſt das Einüben auch in den oberſten Claſſen nicht. Abgeſehen von der unmittelbar erſtrebten Sicherheit des Wiſſens und Könnens fördert es zugleich die Selbſtthätigkeit, das eigene Bemühen, wobei ſich als nicht zu verachtender Nebenvortheil ergiebt, daß dadurch eine Menge Aufgaben und beſonders in den Volks-, aber auch in den niederen Latein- und Realſchulen die Zugleichbeſchäftigung mehrerer Abtheilungen und eine wohlthätige Abwechslung möglich wird; es fördert ferner die Freudigkeit des Arbeitens bei dem Schüler, und durch beides iſt es von bedeutendem ſittlichen Werth (vergl. d. Art. Arbeit). Es liegt eine Befriedigung für den Schüler darin, wenn er etwas recht und ſicher weiß, eine noch höhere, wenn er etwas kann. Eine Leiſtung, die den Lehrer zufriedenſtellt, läßt ihn die darauf verwandte Mühe vergeſſen und ermuntert ihn zu weiterem Streben. „Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was ſie unter Leitung des Lehrers zu leiſten vermögen, werden willig ſein, auch anderweitig ſeinem Winke zu folgen.“ (Bormann a. a. O.)

Der Lehrer aber hat bei der Leitung des Einübens Gelegenheit, ſich in wichtigen Eigenſchaften zu bewähren. Wenn er verſtändig iſt, ſo wird er ſich hüten, die Grenze zu verletzen, die das Einüben vom Abrichten ſcheidet (ſ. d. Art.); er wird nicht vergeſſen, daß ſein Schüler ein vernünftiges Weſen iſt, daß „er im innern Herzen ſpüren ſoll, was er erſchafft mit ſeiner Hand.“ Es iſt z. B. beim Rechnen zwar nicht nöthig, daß der Schüler jedesmal von allen ſeinen Operationen Rechenſchaft ablege, von jedem Rechenvortheil, von jeder Abkürzung, die er anwendet, die Gründe nachweiſe u. dergl., aber er muß im Stande ſein, das Wiſſen darüber in ſich zu erwecken, ſobald es verlangt wird. Ebenſo muß bei dem jungen Lateiner mit der Fertigkeit in Anwendung der Regel die Einſicht in dieſe ſelbſt parallel gehen. Fertigkeit ohne Einſicht iſt blind, gerade wie das Wiſſen ohne entſprechendes Können eitel und werthlos iſt; das rechte Miſchungsverhältnis zwiſchen Unterweiſung und Uebung iſt aber nicht immer leicht zu treffen, wie die Geſchichte der Pädagogik darthut. Vom gleichen Geſichtspunct aus wird der Lehrer auch alle ſeine Kraft und Gewandtheit aufbieten, um Einförmigkeit zu vermeiden und Abwechslung in die Uebungen zu bringen, damit der Schüler nicht in Ein Geleiſe gebannt, ſondern frei werde; deswegen wird er einen Gegenſtand nicht gleich auf das erſte mal erſchöpfen wollen, damit er ihm ſpäter, wenn er wieder darauf zurückkommt, immer wieder eine neue Seite und ein neues Intereſſe abgewinnen könne. Um ſodann die Selbſtändigkeit des Schülers zu fördern, wird er bei der Leitung der Arbeit ſeine Beihülfe nur ſo weit eintreten laſſen, als ſie für den Schüler unentbehrlich iſt; was derſelbe ſelbſt erreichen kann, darnach ſoll er ſich ſtrecken (vergl. d. Art.

Belhülfe). Weiter wird der verſtändige Lehrer die Einübung lange genug fortſetzen oder wiederholen, um den Zweck, die Sicherheit, zu erreichen, aber nicht ſo lange, daß ſich Ueberdruß und Langeweile bei den Schülern einſtellt, und dabei zwiſchen den begabteren und den ſchwächeren die Diagonale zu treffen ſuchen. Weil aber ihm ſelbſt der Gegenſtand längſt geläufig iſt, ſo iſt das Einüben ferner beſonders eine Probe für ſeine Geduld. Hier iſt eine Klippe, an welcher mancher ſonſt tüchtige Lehrer ſcheitert. Die Entwicklung und Erklärung einer Sache hat einen gewiſſen Reiz für ihn und er fühlt ſich befriedigt, wenn ihm das kunſtgemäß gelingt; bei der Leitung der Einübung aber tritt er ſelbſt zurück und die Leiſtung des Schülers iſt die Hauptſache. Fällt nun dieſe mangelhaft aus, ſo wird er leicht ärgerlich und verdrießlich und es gehört Liebe und Geduld dazu, dieſe Regungen des natürlichen Menſchen zu überwinden und in ſolchem Werktagsdienſt der Schule nicht läßig zu werden (vgl. d. Art. Elementarſchule). Man wundert ſich zuweilen bei einem Lehrer über ſeine ungenügenden Erfolge, wenn man doch ſeinen Unterricht als gut anerkennen muß, und er ſelbſt beruft ſich darauf, daß er die Sache, in welcher unbefriedigende Leiſtungen vorliegen, den Schülern oft genug geſagt habe; es mag wahr ſein, aber er hat das richtig Entwickelte nicht lange und oft genug eingeübt, ſei's daß er die Wichtigkeit dieſes Theils der Didaxis nicht erkannt hat, oder daß ihm der Eifer, im Object des Unterrichts voranzukommen, die allererſte Rückſicht, die auf das lernende Subject, in den Hintergrund drängt, oder daß ihm die Kraft der Selbſtverleugnung und der demüthigen Liebe fehlt, deren Frucht eben die Geduld iſt. Bei Lehrerprüfungen und Schulviſitationen laſſen ſich dieſe Eigenſchaften nicht ſo leicht unmittelbar erkennen; da zeigt ſich mehr, wie der Lehrer lehrt, als wie er einübt; aber die Producte laſſen auch auf dieſen Factor zurückſchließen.

Ueber die Einübung im ſittlichen Gebiet ſ. d. Artikel Gewöhnung.

K. A. Schmid.

Eitelkeit. Gefallſucht. Putzſucht. Die Eitelkeit gehört zu dem Kreiſe von Fehlern, die ſich um den Ehrtrieb herumlagern, iſt aber vom edlen Ehrgefühl nur der Affe. Man nennt denjenigen eitel, der auf Eigenſchaften und Güter, die an ſich keinen ſittlichen Werth haben, oder auf den Schein wirklicher Vorzüge geſtützt ſich ſelbſt wohlgefällt und ſich in der Meinung, daß er auch andern wohlgefalle und von ihnen geſchätzt oder bewundert werde, glücklich fühlt. Das Nichtige charakteriſirt ihn, daher der Name: eitel = leer, nichtig.

Der eine iſt auf äußere Güter (Rang und Stand, ſchöne Kleider und was man daran hängt, Kreuze, „die doch das Kreuz nicht decken") oder auf körperliche Vorzüge und Fertigkeiten (Schönheit des Leibes oder einzelner Theile, Tanzen, Clavierſpielen ꝛc.) eitel, der andere auf geiſtige, namentlich ſolche, bei denen er zugleich ſittlich verwerflich ſein kann, auf Verſtand, Witz, Kenntniſſe, Beredtſamkeit; ſelbſt der äußere Schein der Frömmigkeit kann Gegenſtand der Eitelkeit werden. Wieder ein anderer will ſogar durch Dinge, die entſchiedene Fehler oder wenigſtens eher zu tadeln als zu loben ſind, durch zur Schau getragene Frivolität, Geringſchätzung der Sitte, Nachläßigkeit im Aeußern die Aufmerkſamkeit auf ſich ziehen, weil er dadurch intereſſant wird und ſich über die Vorurtheile der gewöhnlichen Menſchen erhaben zeigt (Diogenes). Das Bewußtſein wirklicher Vorzüge dagegen, das freilich leicht das richtige Maß überſchreitet, nennt man Stolz; dieſer bedarf der fremden Anerkennung nicht, weshalb man wohl von jemand ſagen kann, er ſei zu ſtolz, um eitel zu ſein. Die unbegründete hohe Meinung vom eigenen Werth heißt Einbildung oder, bei den höheren Graden, Dünkel. — Ueber ſeine Mängel ſucht der Eitle ſich und andre zu täuſchen; ſeine häßliche Hautfarbe bemüht er ſich durch Schminke, den unſchönen Bau ſeiner Glieder durch die Kleidung, die Schwächen ſeines geiſtigen Vermögens durch allerlei betrügeriſche Mittelchen zu verdecken. Er gefällt vor allem ſich ſelbſt, der Genuß des eigenen Werthes macht ihn vergnügt, die eigene Perſon zu betrachten, an der eigenen Vortrefflichkeit Auge und Herz zu weiden wird er nicht müde. Dieſes Wohlgefallen an ſich ſelbſt wird nur beſtärkt durch das

fremde Lob, welches das Bild der eigenen Perſönlichkeit zurückſtrahlt und den Cultus der Selbſtbeſpiegelung nährt. Deshalb iſt es dem Eiten nicht, wie dem Ehrliebenden, um wirkliche Ehre bei andern zu thun; er iſt ſelbſt von ſeinem Werthe ſo überzeugt, daß er mit den leeren Zeichen fremder Werthſchätzung, an deren Aechtheit er nicht zweifelt, mit dem, was die conventionellen Formen der Höflichkeit mit ſich bringen, ja oft ſchon mit dem Gedanken, daß er überhaupt beachtet werde, was ihm mit Bewunderung gleichbedeutend iſt, ſich begnügt. Er nimmt ſo ſehr den Schein für das Weſen, daß auch das Lob und die Bewunderung von Unwiſſenden oder von ſolchen, die ihn nur zum Beſten haben und ihn vielleicht für ihre eigennützigen Zwecke benützen wollen, ihn befriedigt.

So proteusartig die Eitelkeit in ihren Erſcheinungsformen iſt, ſo verſchiedene Grade hat ſie auch; zwiſchen dem, deſſen ganzes Dichten und Trachten von ihr beherrſcht wird, und dem ſonſt wackeren Manne, der in irgend einer äußerlichen Beziehung eine Schwäche dieſer Art an ſich hat, giebt es viele Zwiſchenſtufen. Darum erſtreckt ſich auch ihr Scepter gar weit, über jeden Stand und jede Bildungsſtufe, jedes Alter und Geſchlecht. Es giebt alte und junge Gecken, es giebt Knaben und Jünglinge, die eben ſo gern vor dem Spiegel ſtehen, als Mädchen. Die Mütter ſagen ſogar, im Punct des Anzugs ſeien die Söhne ſchwerer zu behandeln als die Töchter, weshalb Göthe räth, man ſolle die Knaben uniformiren und nur bei den Mädchen den individuellen Geſchmack berückſichtigen. Ueberall aber iſt die Eitelkeit ein Fehler, der den Menſchen nicht nur lächerlich macht, ſondern auch ſeinen ſittlichen Werth und Gehalt vermindert und, wo ſie höhere Grade erreicht, vernichtet.

Es geht aus dem Bisherigen hervor, daß falſche Selbſtliebe und unrichtige Werthurtheile theils über das eigene Subject und was an ihm iſt, theils über das Lob anderer die beiden Hauptbeſtandtheile der Eitelkeit ſind. Hieraus ergeben ſich die wichtigſten Regeln für den Erzieher: Das beſte Mittel gegen die falſche Selbſtliebe in den Kindern beſteht darin, daß aufrichtiges Wohlwollen, aufopfernde, thätige Liebe und Empfänglichkeit für alle höheren Intereſſen, alſo vor allem herzliche Frömmigkeit in dem Kreiſe herrſche, dem ſie angehören; in dieſem Geiſte liegt eine Macht, die mehr wirkt, als jedes ſymptomatiſche Verfahren, ſowie umgekehrt der Einfluß einer auf eitle Dinge gerichteten Umgebung, putzſüchtiger Mitſchülerinnen ꝛc. auch für eine weiſe Erziehung ſchwer zu überwinden iſt. Unter ſittlich lauteren Menſchen heranwachſend kann der Zögling am eheſten gegen die Eigenliebe in ſeinem Innern ſtreng ſein lernen, ſo daß er unlautere Motive als ſolche erkennt und bekämpft. — Die Urtheile über den Werth der Dinge wird der Zögling ebenfalls beſſer aus der Handlungsweiſe des Erziehers entnehmen und ſich aneignen, als aus ſeinen Belehrungen; doch ſind in weiſer Beſchränkung auch dieſe nicht überflüſſig. Es iſt gut, wenn der Erzieher dem Zögling, beſonders bei ſich darbietenden Gelegenheiten und an vorkommenden Beiſpielen, aber ohne perſönliche Anzüglichkeiten zeigt, was für Eigenſchaften den Menſchen wirklich zieren und welche gar keinen oder einen nur untergeordneten Werth haben; er thut wohl daran, wenn er es dem Kinde lebhaft vor die Seele ſtellt, daß Gott das Herz anſieht und nicht das, was vor Augen iſt, daß nur köſtlich vor ihm iſt „der verborgene Menſch des Herzens unverrückt mit ſanftem und ſtillem Geiſt", daß ſein beſtes Thun weit hinter dem Sollen zurückbleibt und das wirkliche Gute daran nicht ſein Verdienſt iſt, wenn er in Bezug auf die Handlungen der Menſchen den Blick des Zöglings von der Oberfläche auf das Innere, von der Schale auf den Kern lenkt, dabei aber auch über löbliche Eigenſchaften von geringerem Werth gerecht und billig urtheilt, damit ſeine Warnung vor Ueberſchätzung derſelben bei dem Zögling leichteren Eingang finde (vergl. auch den Art. Beſcheidenheit). Ein richtiges Urtheil über den Werth der Dinge wird auch dadurch befördert, wenn der Zögling frühe zu ernſten Beſchäftigungen angehalten und Sinn und Streben auf edle Zwecke gerichtet wird, gerade wie es ihn andererſeits zu falſchen Werthurtheilen und damit zur Eitelkeit verleitet, wenn er die Kindheit und Jugend vertändeln darf, ſtatt

ſich in anſtrengender Arbeit nach hohen Zielen zu ſtrecken. Gründlich wird aber auch dieſer Fehler nur in dem Grad gehoben, wie mit dem Herzen des Menſchen, das der Hauptſitz der Eitelkeit iſt, jene durchgreifende Veränderung vor ſich geht, durch die er ein neuer Menſch wird, ein Proceß, den die Erziehung wohl befördern, aber nicht allein herbeiführen kann.

Wenn nun aber die Eltern ſelbſt die ſchöne Figur, das neue Kleid, den witzigen Einfall des Kindes bewundern, wenn ſie es anhalten, ſeine Künſte vor andern Leuten zur Schau zu ſtellen, die ſich vielleicht beeifern, ſie ſchon den eitlen Eltern zu lieb zu bewundern, wenn ſie ihr Kind vor dem thörichten Lob der Ungebildeten, der erwachſenen und der gleichaltrigen, nicht zu bewahren ſuchen, und wenn ſie von frühe auf durch die Wahl des Anzugs ein Modeäffchen aus ihm machen; wenn unbeſonnene Lehrer ihren bevorzugten Schülern ſchmeicheln und ſie bei der Prüfung, vor angeſehenen Fremden ꝛc. paradiren laſſen; wenn die Erwachſenen überhaupt, anſtatt das eitle Kind, das ihre Aufmerkſamkeit auf ſich ziehen will, ſcheinbar unbemerkt zu laſſen, den Kindern ſchön thun und nicht in deren Gegenwart ihre Worte mit verdoppelter Gewiſſenhaftigkeit abwägen, — dann iſt es nicht zu verwundern, wenn die Saat der Eitelkeit üppig aufſchießt.

Der Eitle macht ſich andern Menſchen nicht nur durch ſeine Anſprüche oft unangenehm, ſondern gewöhnlich auch lächerlich, aber dieſer Seite des Fehlers gegenüber muß der Erzieher behutſam ſein. Nichts verletzt, verbittert, entfremdet mehr, als Spott von Seiten des Mächtigeren; der Zögling hat das Gefühl, daß der Erzieher die Ueberlegenheit ſeiner Stellung misbrauche, und glaubt ſich um ſo mehr berechtigt, den beſtraften Fehler bei ſich zu vertheidigen und feſtzuhalten; nur dann etwa kann die Ironie noch günſtig wirken, wenn das ihr beigemiſchte Ingrediens des Wohlwollens vorſchlägt. Spott von Mitſchülern dagegen iſt ſehr oft eine heilſame Arznei.

Mit der Eitelkeit verwandt iſt die Gefallſucht. Der Wunſch, einen angenehmen Eindruck auf andere zu machen, iſt natürlich und niemand zu verargen; zum Fehler, zur Gefallſucht wird er erſt, wenn er zum herrſchenden Motiv des Handelns wird, ſo daß der Menſch die äußeren Vorzüge, welche zu gefallen pflegen, allzu hoch ſchätzt und zwiſchen den Perſonen, welchen er gefallen will, nicht den rechten Unterſchied mehr macht. Ein Mädchen, das es darauf anlegt, durch ihre äußeren Vorzüge und zwar beſonders Perſonen männlichen Geſchlechts zu gefallen, (d. h. eine Kokette, nur daß dieſe mit dem, den ſie in ihrem Netze hat, auch noch ihr Spiel treibt) iſt meiſtens ſchon ein eitles Kind geweſen; mit der wahrhaften Liebenswürdigkeit iſt es jedenfalls aus. Am ſchlimmſten aber iſt es, die Aufmerkſamkeit und das Wohlgefallen anderer mit Dingen auf ſich ziehen zu wollen, die ihren Werth in ſich haben; „immerhin, ſagt Jean Paul, wolle ein Mädchen mit Leib und Putz gefallen, nur nicht etwa mit heiligen Empfindungen.“ Wer ſolche Dinge an Kindern lobt, der macht „die bewußtloſe Grazie des Seelentons, der Miene, der Empfindung durch das Benennen und Beloben auf immer zur bewußten d. h. zur getödteten.“

Eine Tochter der Eitelkeit iſt die Putzſucht, die ſich leider nicht bloß bei Mädchen findet. Eben in Rückſicht auf den Anzug hört man die Eitelkeit oft entſchuldigen und ſagen, ein Mädchen müße in einem gewißen Grade eitel ſein, ſonſt werde ſie unordentlich, ſchlampig oder gar unreinlich. Daran iſt nur ſoviel wahr: ein reger Sinn für das Schöne, Anmuthige, Geſchmackvolle, für Ordnung, Sauberkeit und Sitte ſteht dem Mädchen, der Jungfrau nicht nur wohl an, ſondern iſt ihr nothwendig, wenn ſie ihren Beruf ganz erfüllen will, und es wäre zu tadeln, wenn es ihr je gleichgültig wäre, welchen Eindruck ſie durch ihre äußere Erſcheinung macht; aber das iſt noch nicht Eitelkeit, wenn wir anders ihr Weſen oben richtig beſtimmt haben. Es ſoll ſich jeder hüten, durch ſein Aeußeres aufzufallen; auch hinter die Verachtung der Mode kann ſich Eitelkeit verſtecken und Kant hat nicht Unrecht: „es iſt beſſer, ein Narr in der Mode, als ein Narr außer der Mode zu ſein.“ Putzſucht aber iſt es, wenn man einen

großen Werth auf ſchöne Kleider und Schmuckſachen legt und leidenſchaftlich bemüht iſt, ſich damit in den eigenen oder anderer Leute Augen einen Vorzug zu verſchaffen, was gewöhnlich mit Mangel an gutem Geſchmack verbunden und ſeltſamerweiſe mit anderweitiger Unordentlichkeit in äußeren Dingen vereinbar iſt. Da die ſogenannte gebildete Welt ſich in dieſen Angelegenheiten der Dictatur der Pariſer Schneider und Putzmacherinnen unterwirft, ſo iſt die Putznärrin regelmäßig auch eine Modenärrin, die mit Aufopferung der Rückſicht auf das Bequeme und das wahrhaft Schöne, ja ſelbſt auf die Geſundheit die monſtröſeſten, auch den wohlgeſtalteten Körper entſtellenden Moden mitmacht. In dieſer Beziehung hatten Rouſſeau und die Philanthropen Recht, als ſie der unſinnigen Kleidung der Kinder den Krieg erklärten und von ihren Anſtalten aus für Verbreitung einer einfachen, naturgemäßen Tracht wirkten. Aber es gehört eine gewiße Selbſtändigkeit des Urtheils und des Willens dazu, gegen den Strom zu ſchwimmen; Inſtitute und Verabredungen zwiſchen den Eltern können die Sache erleichtern. **K. A. Schmid.**

Elementarbücher. Es liegt in der Natur des Lehrens und des Lernens, daß der Lehrer und der Schüler vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten, vom Leichten zum Schwierigen, von der Grundlage zum Auf- und Ausbau, von dem Anfänglichen zu dem Abgeleiteten und Erweiterten übergehen, jener mit klarem Bewußtſein und beſtimmter Kenntnis des Zieles, zu dem er hinleiten will, dieſer mit dem Vertrauen, daß er auf zweckmäßige Weiſe demſelben werde nahe gebracht werden. Wie bei allem menſchlichen Thun die Werkzeuge jedesmal dem Zwecke, welchen man vor Augen hat, angemeſſen eingerichtet und demnach einer naturgemäßen Abwechſelung unterworfen ſein müßen, wenn das Werk gefördert werden ſoll, ſo muß auch bei jeder wiſſenſchaftlichen Thätigkeit eine Verſchiedenheit in Betreff der Mittel ſtattfinden, damit dieſelbe auf den einzelnen Stufen, die ſie zu durchlaufen und zu überſteigen hat, ihrer Beſtimmung gemäß ausgeführt werden könne. Dem Anfänger darf man nicht Wahrheiten aufdecken und Anſchauungen enthüllen, deren Glanz das ungeübte und noch kraftloſe Auge nicht im Stande wäre zu ertragen. Nur wer zunächſt geübt worden iſt, unter einſichtsvoller Leitung und Obhut behutſam und ſchrittweiſe im Reiche der Erkenntnis ſich zu bewegen, nur der wird allmählich die erforderlichen Kräfte gewinnen, um ſelbſtändig und raſch fortzuſchreiten und andern zum Führer zu dienen.

Die Anfänge oder Elemente jeglicher Wiſſenſchaft bieten dem Lernenden Hinderniſſe dar, die verhältnismäßig ſchwieriger zu überwinden ſind, als die, welche beim weiteren Vordringen ſich erheben.*) Daher iſt es ſehr erklärlich, daß derjenige, welcher einen andern in dieſe Elemente einzuführen und ihn zu befähigen beabſichtigt, nach deren Erfaſſung ſeinen eigenen Kräften zu vertrauen, ſich beſtrebt, Mittel und Werkzeuge herbeizuſchaffen, welche die erſten Schritte auf der eröffneten Bahn erleichtern. In dieſem Beſtreben liegt der Grund zur Anfertigung von Elementarbüchern, durch die man zu allen Zeiten, wo es ernſtlich mit einem zweck- und planmäßigen Unterricht gemeint war, dem Lernenden über die erſten und hauptſächlichen Schwierigkeiten hinwegzuhelfen bemüht geweſen iſt.

Das Elementarbuch, welches dem Unterricht in fremden Sprachen dienen ſoll, kann nur auf den unteren Stufen deſſelben Anwendung finden; iſt es demnach leicht anzugeben, wo ſein Gebrauch anfangen ſoll, nämlich auf der unterſten Stufe des zu erlernenden Gegenſtandes, ſo iſt es ſchwieriger zu beſtimmen, wo er aufzuhören habe. Je nach der Verſchiedenheit des Gegenſtandes, dem es dienen ſoll, je nach dem Standpuncte, welcher dieſem in dem Lehrplan einer Schule angewieſen iſt, je nach dem Grade der geiſtigen Entwickelung, welchen die Schüler erreicht haben, muß das Elementarbuch längere oder kürzere Zeit beibehalten werden. Diejenigen Sprachen, deren Unterricht bei ſchon mehr gereiſten Kräften der Schüler begonnen wird, werden dieſe bei den Elementen

*) Ueber den Begriff des Elementariſchen vgl. den folgenden Artikel. D. Red.

kürzere Zeit zu verweilen nöthigen, als die, mit welchen man sie sogleich bei dem Betreten der untersten Schulstufe beschäftigt. Höchstens daher bis auf die mittlere Stufe darf das Elementarbuch die Schüler begleiten, darüber hinaus muß ihnen die Gelegenheit zu tieferem Eindringen in den Geist dessen, was man ihnen zu erlernen bietet, gewährt werden; man muß an sie das Verlangen stellen, daß sie sich nicht mehr mit einer äußerlich gegebenen Belehrung begnügen, sondern den innern Zusammenhang der Lehren aufzufassen suchen, daß sie statt der Erscheinung den Gründen, welche hinter derselben liegen, nachgehen, daß sie nicht bloß das Was aufnehmen, sondern auch das Wie und das Warum erforschen.

Es ist das Eigenthümliche des Elementarbuches, daß es die Gegenstände, die es enthält, nicht in einer wissenschaftlich belehrenden und erläuternden Weise darstellt, sondern daß es so zu sagen die nackten Facta ohne deren Ursachen und Gründe aufführt. Seine Aufgabe ist es, Anforderungen von zweierlei Art gerecht zu werden. Einerseits muß es auf wissenschaftlichem Grund und Boden errichtet sein, andererseits muß es dem praktischen Nutzen dienen. Fallen diese von einander verschiedenen Anforderungen freilich unter einem höheren Gesichtspuncte aufgefaßt zusammen, so ist doch jede von ihnen an und für sich betrachtet von so hoher Bedeutung, daß es erklärlich ist, wenn man sogar sie nicht selten mit einer gewissen Einseitigkeit ins Auge gefaßt hat. Es ist von dem Elementarbuch zu fordern, daß es mit seinen Wurzeln in dem reinen Boden wissenschaftlicher Forschung stehe, daß es ganz und gar mit dem dorther gesogenen Nahrungsstoff erfüllt sei. Wir besitzen gerade darum eine so große Menge verwerflicher Elementarbücher, weil ihre Verfasser den innern geistigen Gehalt des Gegenstandes, mit dem sie sich beschäftigt, nicht ergriffen haben, weil sie der Meinung gewesen sind, sie genügten den Anforderungen, wenn sie aus irgend einer Anzahl umfassenderer Bücher eine Art Auszug veranstalteten. Das für den Elementarunterricht bestimmte Buch muß so beschaffen sein, daß, wenn später der Schüler in den Gegenstand tiefer eindringt, er nicht etwa genöthigt ist, den Inhalt, den er auf der Elementarstufe erlernt hat, umzugestalten und neu zu bilden, sondern nur zu erweitern und das in ihm lückenhaft Gebliebene auszufüllen und zu vervollständigen. Dies wird aber nur dann geschehen können, wenn die Grundlage des Buches eine wissenschaftliche ist. Soll auf dieser Grundlage nun, deren Beschaffenheit immer auf das Ganze einwirken muß, ein brauchbares Gebäude errichtet werden, so ist es nothwendig, daß bei der Ausführung im Einzelnen die Rücksicht auf den praktischen Zweck des Buches vorwalte. Wie weit in dieser Hinsicht zu gehen ist, läßt sich nicht immer durch bestimmte Vorschriften festsetzen; der Tact, das Gefühl für das dem Zwecke und den Umständen Förderliche, die Beachtung der Eigenthümlichkeit des Zieles, zu dem man hingelangen will, müßen entscheiden. Es handelt sich hier nicht um absolute Belehrung und Vollendung auf dem Gebiete eines Gegenstandes, der sich selbst Zweck ist, sondern ein in sich abgeschlossener Theil eines großen Ganzen soll in die ihm angemessenen Gränzen gewiesen, und es soll das Mittel für dereinstige weitere Ausbildung gewonnen werden; nach dieser Bestimmung hat sich das Maß und der Umfang für das, was zu erlernen ist, zu richten.

Ist es nun aber auch gerade wegen dieser Beziehung der wissenschaftlichen Seite zu der des praktischen Nutzens nicht thunlich, in fest begrenzten Zügen den Umfang anzugeben, welcher einem Elementarbuch zuzuweisen ist, so lassen sich doch besondere Eigenschaften hervorheben, die an einem derartigen für den sprachlichen Unterricht bestimmten Buche vorhanden sein müßen, wenn es seinem Zwecke entsprechen soll. Und zwar wird man bei der Andeutung der Hauptpuncte nicht umhin können zu bedenken zu geben, daß diese Eigenschaften entweder allen oder einzelnen der verschiedenen Arten von Elementarbüchern der genannten Gattungen zukommen werden; denn diese Bücher sind, um die wichtigsten Arten zu bezeichnen, entweder Elementargrammatiken oder Elementarbücher zum Uebersetzen, sei es aus der Sprache, die erlernt werden soll, sei es in dieselbe,

oder ſolche, die zur Erfaſſung des Vocabel- und des Phraſenſtoffes einer Sprache beſtimmt ſind.

Die hauptſächlichſten Eigenſchaften, welche für Elementarbücher erfordert werden, ſind Schärfe, Beſtimmtheit, Kürze. Die einzuprägenden Regeln müßen vermöge genauer und knapper Faſſung leicht erlernt werden können, dabei dürfen ſie aber nicht ſo zugeſtutzt und geſchraubt ſein, daß es Schwierigkeit macht, ihren Sinn zu verſtehen. Ein nicht ungewöhnlicher Fehler wird dadurch begangen, daß man ſich bemüht, in eine Regel zu viel Stoff hineinzuzwängen und dasjenige, was verſtändlicher als beſondere Ausnahme hätte aufgeführt werden ſollen, bereits durch die Regel zu umfaſſen. Die Kürze und Schärfe des Ausdrucks muß mit Klarheit verbunden ſein. Auch darin muß eine zweckmäßige Kürze herrſchen, daß Gegenſtände bei Seite gelaſſen werden, die auf der Unterrichtsſtufe, welcher das Elementarbuch dienen ſoll, gar nicht oder höchſt ſelten in Anwendung kommen. Wie oft werden die Schüler mit Einzelheiten geplagt, die ihnen niemals oder höchſtens in ſpäterer Zeit einmal gelegentlich werden von Nutzen ſein können. Es iſt nicht Aufgabe der Elementarbücher, ein gegebenes Gebiet vollſtändig zu durchmeſſen, ſondern die wichtigſten Erſcheinungen, die ſich auf ihm vorfinden, hervorzuheben. Eine geſchickte Concentration iſt auch hier fruchtbar und erfolgreich; faßt man ſie ſorgfältig ins Auge, ſo vermeidet man den noch allzu oft vorkommenden Fehler, daß die einzelnen Theile eines und deſſelben Gegenſtandes an verſchiedenen Orten des Lehrbuches durchgenommen werden und ſomit die Harmonie des Ganzen geſtört wird. — Ferner: der Stoff muß in ſyſtematiſcher Weiſe geordnet ſein. Die Geſchichte der Pädagogik, beſonders der letzten Jahrhunderte, zeigt einen merkwürdigen Streit der Principien, der auch in Betreff der Elementarbücherfrage von der höchſten Bedeutung und der nachhaltigſten Wirkung geweſen iſt; er liegt in dem Gegenſatz der Berückſichtigung deſſen, was man den praktiſchen Nutzen genannt hat, gegen die ſyſtematiſche Behandlung des Unterrichts. Und doch, wo dieſe letztere nicht beobachtet, ja ſogar abſichtlich vernachläßigt und mit Geringſchätzung beſeitigt wird, da kann ſelbſt auf der unteren Lehrſtufe die erforderliche Sicherheit in den Kenntniſſen nicht erreicht werden; es iſt wohl möglich, daß der Schüler gewiſſe Einzelheiten ſchneller und geſchickter aufnimmt, aber der Ueberblick über das Ganze und die Feſtigkeit im Vereinigen des Zuſammengehörigen und Gleichartigen muß nothwendigerweiſe fehlen. Daher iſt es erforderlich, daß die Gegenſtände der Belehrung untereinander im innern Zuſammenhang ſtehen, daß nichts gelegentlich und ohne ſichere Grundlegung mitgetheilt werde, daß ein ſtetiger Fortſchritt von dem leicht Faßlichen zu dem Schweren ſtattfinde, daß die einzelnen Theile des zu Erlernenden nicht willkürlich aus einander geriſſen werden. So oft man auch verſucht hat, von der ſyſtematiſchen Anordnung abzuweichen und durch Combinationen, ſo geſchickt ſie auch erſonnen ſein mochten, das von einander Entlegene zuſammenzufügen, immer hat ſich, wie die Erfahrung gelehrt, ein derartiges Verfahren ſelbſt beſtraft. Die Sicherheit in den Kenntniſſen, das weſentliche Ziel, auf welches man hinarbeiten muß, iſt immer ausgeblieben.

Eine Frage von großer Bedeutung bei der Anwendung von Elementarbüchern für den Sprachunterricht iſt die, welche die Zahl der zu gleicher Zeit zu benützenden Bücher dieſer Art betrifft. Soll dem Schüler nur *ein* Buch in die Hand gegeben werden, durch welches er eine beſtimmte Zeit lang einzig und allein belehrt wird, oder iſt es zu billigen, wenn der Stoff auf mehrere Bücher vertheilt ihm dargeboten wird? Man wird gut thun, wenn man die verſchiedenen Stufen, auf welchen das Elementarbuch angewandt wird, von einander trennt. Auf der unteren Elementarſtufe iſt es durchaus zweckmäßig, daß in *einem* Buche der ja an und für ſich ſelbſt nicht reichliche Stoff vereinigt ſei, daß alſo alles, was aus der Grammatik zu erlernen, alles, was für die Ueberſetzung aus der fremden Sprache und in dieſelbe, was für die Erwerbung eines ausreichenden Wortſchatzes erforderlich iſt, in geſchickter Verbindung dem Schüler nahe gebracht werde. Aber ſobald dieſer ein wenig weiter vorſchreitet, leitet ihn ein ihm ſelbſt

unbewußter, für den Lehrer aber ſorgfältig zu beachtender Trieb dahin, ſich aus der nicht gehörig geſonderten und gegliederten Maſſe das innerlich Zuſammengehörende zurecht zu legen und, wenn man ihm nicht behülflich iſt, ſich gleichſam ſelbſt ſeine eigenen Elementarbücher aus dem einen, das er in der Hand hat, zu bilden. Darum iſt es für die obere Elementarſtufe zu empfehlen, daß eine ſyſtematiſche, in Kürze und Ueberſichtlichkeit leicht zu handhabende Grammatik, außerdem aber ein paſſendes Uebungsbuch dem Schüler gegeben werde, welches bei gleichfalls ſyſtematiſchem Vorwärtsſchreiten einen wohlgefälligen Stoff zu den Ueberſetzungsübungen ebenſo wie den an ihn ſich anſchließenden und mit ihm in engſter Verbindung ſtehenden Vocabelſchatz darreicht. Die Ueberſetzungsſtücke müßen ſo früh als möglich ſich von der faſt ertödtenden Einerleiheit und Langweiligkeit entfernen, die meiſtens in den einzelnen zum Ueberſetzen bereiteten Sätzen liegt, welche zum Theil auch noch, wenn ſie anders von den Knaben behalten werden, ſehr leicht eine gewiſſe Altklugkeit erzeugen. Auf der unteren Stufe freilich wird man höchſtens in der letzten Zeit, welche die Schüler auf ihr zubringen, bereits etwas umfaſſenderes als einzelne Sätze geben können. Bei den Ueberſetzungsübungen iſt beſonders auch darauf zu achten, daß ſie genau den in der Grammatik durchgenommenen Penſen entſprechen, damit die Schüler es nur mit Gegenſtänden zu thun haben, deren Verſtändnis ihnen möglich iſt und von ihnen gefordert werden kann, und damit nicht die Nothwendigkeit eintrete, vieles, was ihnen unbekannt ſein muß, in Anmerkungen und Erklärungen zu erläutern, eine Nothwendigkeit, welche manche, in anderer Beziehung vortreffliche Bücher in einem weniger günſtigen Lichte erſcheinen läßt.

Wie ſehr die ſyſtematiſche Einprägung des Lehrſtoffes die Hauptaufgabe des Elementarbuchs iſt, beweiſen ſogar wider Erwarten gewiſſe ſehr bedeutende Erſcheinungen auf dem Gebiete der pädagogiſchen Literatur, die in abſichtlicher Vermeidung des Syſtems, ja ſelbſt in entſchiedener Feindſeligkeit gegen daſſelbe eine ſcheinbare Syſtemloſigkeit zur Schau tragen, aber freilich nicht umhin können vorauszuſetzen, daß der Lehrer oder wenigſtens der Verfaſſer des Lehrbuches im Beſitz des Syſtems ſei, und die nur verlangen, es ſolle der Schüler auf einem andern als dem ſyſtematiſchen Wege dahin geführt werden, daß er am Ende des Unterrichts das ganze Syſtem in ſich aufgenommen habe. Indem es nun aber vor allem auf ſyſtematiſche Belehrung vermittelſt des Elementarbuchs ankommt, iſt es nothwendig, daß ihm jeglicher willkürliche, ja fremdartige Beſtandtheil fern bleibe; es muß eine ſorgfältig angelegte Stufenfolge in dem zu Erlernenden vorhanden ſein, durch welche der Schüler nach einem beſtimmten Plane zu dem Ziele, das dem Lehrer von Anfang an klar vor Augen liegen muß, geleitet werde. Da alſo, wo das Elementarbuch anzuwenden iſt, kann die Chreſtomathie nicht die ihr geeignete Stätte finden. Dieſe hat andere Zwecke zu erfüllen: das ſyſtematiſche Element, dem jenes huldigt, iſt ihr fremd; ſie ſoll nicht bloß der formalen Seite des Unterrichts dienen, ſondern auch, und zwar ſehr weſentlich, zur Förderung des materiellen Theiles deſſelben beitragen; der Stoff, den ſie dem Schüler darreicht, iſt nach ganz andern Grundſätzen zu ordnen, als die ſind, die für das Elementarbuch gelten. Da wo die Chreſtomathie dem formalen Sprachunterricht dient, thut ſie dies nicht ſowohl in ihrer Eigenſchaft als Chreſtomathie, ſondern weil ſie einen mehr oder minder geeigneten Stoff für das Ueberſetzen gewährt. Ihr Inhalt wird ebenſo wie der des Elementarbuchs benutzt werden können und müßen, damit durch ihn der Schüler in der Grammatik geübt und befeſtigt werde; aber dies geſchieht, weil ſie überhaupt einen für das Ueberſetzen dienlichen Stoff enthält, ihr eigentlicher Zweck iſt, irgend wie intereſſante und wiſſenswerthe Gegenſtände in wo möglich anregender und fördernder Abwechſelung zur Kenntnis der Schüler zu bringen. So iſt die Hauptbedeutung der Chreſtomathie eine reale oder materielle; das Elementarbuch kann und wird dieſe Seite auch haben, aber der Zweck, um deſſen willen es benutzt wird, iſt ein formaler. Um es kurz zu ſagen: in der Zuſammenſtellung des Stoffes waltet bei der Chreſtomathie der Zufall, höchſtens die äußere Zweckmäßigkeit, bei dem Elementarbuch das Syſtem, die innere Zweckmäßigkeit

vor. Soll das Gebiet beider näher bestimmt werden, so muß das Elementarbuch jeglicher Art auf der unteren Stufe, so muß das grammatische Elementarbuch außerdem noch auf der obern einzig und allein im Gebrauch sein; so kann für die Lectüre die Chrestomathie alienfalls neben dem Elementarbuch auch schon auf der obern Stufe benützt werden; so ist nicht gut, weiter hinauf der Lectüre noch ein Elementarbuch zu Grunde zu legen, sondern, will man einmal eine Chrestomathie und nicht, was auf jeden Fall vorzuziehen ist, die Schriftsteller selbst dem Schüler in die Hand geben, so kann hier die Chrestomathie in Anwendung kommen (vergl. übrigens den Artikel Chrestomathie für moderne Sprachen).

Der heut zu Tage über alles Maß hinaus angeschwollene Strom der Elementarbücherliteratur ist so stark angewachsen, besonders in Folge des Strebens unserer Zeit, wie jegliche Art von Erwerb, so auch die Aneignung von Kenntnissen leicht und bequem zu vermitteln. Da es nun in der Bestimmung des Elementarbuches liegt, die Anfänge der zu erlernenden Gegenstände zugänglich und faßlich zu machen, so trifft die vorherrschende Richtung der Zeit gerade auf diesem Gebiete einen ihr ungemein angemessenen Boden. Hierzu kommt noch ein Umstand. Die wissenschaftliche Thätigkeit etwa der letzten zwei Menschenalter hat vor allem das Charakteristische, daß sie in die Anfänge und Gründe der Gegenstände ihres Forschens mit großer Vorliebe eindringt, gewissermaßen das Elementare, auf dem sie beruhen, zu ermitteln sucht und erst dann ihre Aufgabe gelöst zu haben meint, wenn sie die verborgensten Beziehungen ergriffen und aufgedeckt hat. Andererseits läßt sich nicht verkennen, daß immer mehr die Neigung sich geltend macht, das irgendwie Gewonnene zu verwerthen und zum praktischen Gebrauch zu verwenden, das Wissenswerthe nicht um seiner selbst willen in stiller Genügsamkeit zu ergreifen, sondern ihm um des Nutzens willen nachzugehen, den es zu gewähren vermag.

Alle diese Umstände haben darauf eingewirkt, die verschiedenen Richtungen zu bestimmen, nach denen hin sich gegenwärtig die Verfasser von Elementarbüchern bewegen. Im Folgenden sollen die bedeutendsten dieser Richtungen bezeichnet werden.

1. Die Elementarbücher von streng wissenschaftlicher Form. Die Verfasser derselben gehen von dem Gedanken aus, daß man, um einen Gegenstand in seiner Gesammtheit zu erfassen, ihn in seinen hauptsächlichsten Verhältnissen und Beziehungen kennen lernen muß, sie glauben daher, ihn nur dadurch verständlich machen zu können, daß sie in kurzgefaßter Belehrung zunächst seine einfachsten Bestandtheile dem Schüler vorführen, an diese die schwierigeren und inhaltreicheren Gestaltungen anreihen, dann die Einwirkung der bis dahin einzeln für sich betrachteten Theile auf einander hervorheben, und so allmählich auch die verwickeltsten und charakteristischen Erscheinungen erkennen lassen, in denen sich die eigenthümliche Beschaffenheit des Gegenstandes vor allem offenbart. Da dies im großen und ganzen der Gang ist, den jede streng wissenschaftliche Darstellung nehmen muß, um Klarheit und Verständnis zu bewirken, so wird auch durch das streng wissenschaftlich gehaltene Elementarbuch der Schüler angehalten, die Belehrungen in logischer, systematischer Folge aufzunehmen. Es wird hierbei nicht Rücksicht darauf genommen, ob etwa für den praktischen Nutzen es förderlicher sein würde, wenn man irgend einen Abschnitt, dem der systematischen Anordnung gemäß seine Stelle später angewiesen werden muß, bereits früher behandeln wollte: die Beachtung des praktischen Nutzens wird dem Lehrer überlassen, der ihm nachgehen mag, wenn er anders es mit seinem Gewissen vereinigen kann, um eines äußeren Zweckes willen sich dem strengen Gebote der wissenschaftlichen Consequenz zu entziehen. Ebenso wird die Wahl der Mittel, durch welche der Lehrstoff eingeprägt werden kann, der freien Bestimmung des Lehrers anheimgegeben; seine Sache ist es, sich dieselben entweder durch ein neben dem Elementarlehrbuch noch zu benutzendes elementares Uebungsbuch oder durch Angaben, welche die Schüler von ihm erhalten, selbst zu bereiten. Die meisten Elementarbücher dieser Art machen den Eindruck, als seien sie Auszüge aus größeren

ſelbſtändigen wiſſenſchaftlichen Werken oder als habe man ſie auf Grund derſelben ausgearbeitet; zum großen Theil iſt dies auch in der That der Fall. Da dieſe Art von Lehrbüchern durchaus nur auf den einen Zweck, den der Anleitung in wiſſenſchaftlicher Form Rückſicht nimmt, ſo achtet ſie nicht darauf, daß hinſichtlich der für den Schüler zu befriedigenden Bedürfniſſe ein großer Unterſchied vorhanden iſt in dem Falle, daß der Unterricht durch einen Lehrer ertheilt wird, und in dem, daß ihn jemand ſich mit Hülfe des Elementarbuches ſelbſt zu verſchaffen beabſichtigt; noch weniger macht ſie den Anſpruch, allen Bedürfniſſen zu entſprechen, die ſich geltend machen können. Es iſt charakteriſtiſch für ſie, daß ihre Verfaſſer meiſtens die Bezeichnung des Elementaren vermeiden und ihren Büchern — etwa auf dem Gebiete des Sprachunterrichts — vielmehr die Benennung von Grammatiken für den Gebrauch in unteren, oder unteren und mittleren Claſſen geben; ſo, um Beiſpiels halber einige der beſten Bücher aus dem Bereich der lateiniſchen Sprache hervorzuheben, der früher vielfach in Schulen eingeführte Auszug aus Zumpt's Grammatik, ſo die kleine lateiniſche Sprachlehre zunächſt für die untern und mittlern Claſſen der Gymnaſien von Ferdinand Schultz, ſo die faſt mit demſelben Titel verſehene lateiniſche Grammatik von Moiſzißzig, ſo die lateiniſche Grammatik für die unteren Claſſen der Gymnaſien von Ellendt und viele andere.

2. Elementarbücher, welche unter Beibehaltung der wiſſenſchaftlichen Form die unmittelbaren Bedürfniſſe des Lehrers und des Schülers berückſichtigen. Sie ſind meiſtens ſo eingerichtet, daß das Syſtem des zu behandelnden Gegenſtandes in den Hauptzügen ausgeführt iſt und in Bezug auf deſſen einzelne Abſchnitte die nöthigen Mittel hinzugefügt ſind, um das zunächſt in abſtracter Weiſe Vorgetragene durch Anwendung nach verſchiedenen Seiten hin zugänglich und geläufig zu machen. Die bedeutendere Wirkſamkeit derartiger Bücher erwarten die Verfaſſer nicht von deren ſyſtematiſchem Theile, ſondern von demjenigen, welcher dem praktiſchen Gebrauch gewidmet iſt; doch iſt auch in dieſem die ſyſtematiſche Folge beibehalten, da er ſich ja unmittelbar an jenen erſten anſchließt. Daß die Berückſichtigung deſſen, was man gewöhnlich das praktiſche Bedürfnis nennt, die Verfaſſer bei ihrer Arbeit zu leiten pflegt, zeigen dieſe zum Theil ſelbſt durch die Beziehung, welche ſie ihr zu der Realſchule geben. Der Befriedigung dieſes praktiſchen Bedürfniſſes wird indeſſen nicht in dem Grade gehuldigt, daß dem Schüler das Bewußtſein über die Geſtaltung der von ihm zu erlernenden Gegenſtände fern gehalten und ihm zugemuthet wird, ſtatt organiſcher Gebilde inhaltsleere Formen ſich einzuprägen. Vor der Anwendung und Verwerthung z. B. der Formen, die in der Grammatik auftreten, wird die Entſtehung und Bildung derſelben ihm geläufig gemacht, er lernt decliniren und conjugiren, damit er befähigt werde, declinirte und conjugirte Formen zu einem, wenn auch noch ſo einfachen Satze zuſammenzufügen, er wird veranlaßt, nach Analogie deſſen, was er an Paradigmen und Regeln ſich eingeprägt, das demſelben Entſprechende im naturgemäßen Zuſammenhange ſelbſt zu bilden. Andererſeits aber wirkt die Rückſicht auf das Anwenden des Erlernten doch dahin, daß zunächſt nur das Allerwichtigſte durchgenommen und ſicher gemacht wird, damit über der eckigen Form des Wortes die abgerundete Geſtalt des Satzes, über dem Wiſſen das Können nicht vernachläßigt werde. Was bei der Benützung der Bücher erſter Art dem Lehrer nach eigenem Ermeſſen zu thun zugemuthet wird, daran bindet ihn bei dieſen der Verfaſſer durch das, was er ihm auszuführen vorſchreibt. Es genüge, für dieſe Art von Elementarbüchern zwei dem lateiniſchen Unterricht beſtimmte hier zu nennen: Vorſchule zu den lateiniſchen Claſſikern, eine Zuſammenſtellung von Lern- und Uebungsſtoff für die erſte und mittlere Stufe des Unterrichts in der lateiniſchen Sprache von W. Scheele, 2 Theile, und methodiſches Lehrbuch der lateiniſchen Sprache, zunächſt für die unteren Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen von E. Born.

3. Elementarbücher, welche, indem ſie von Anfang an zur praktiſchen Benützung des Erlernten Veranlaſſung geben, auf dem Wege unſyſtematiſchen Verfahrens doch das Syſtem des zu Erlernenden feſthalten. Es iſt nicht ſchwer zu beobachten, daß dem

Anfänger ſehr große Mühe durch die Einübung der Formen in ſyſtematiſcher Folge erwächst, bei deren einzelnen es ihm faſt unmöglich wird, ſich irgend etwas zu denken; der Lehrer muß ſich meiſtens damit begnügen, daß der Schüler durch mechaniſches Auswendiglernen einen Stoff in ſich aufnehme, welcher erſt allmählich verarbeitet und nutzbar gemacht werden kann. Sollte es nicht angemeſſen ſein, dieſem Uebelſtande dadurch abzuhelfen, daß ſogleich beim Anfange des Unterrichts der Schüler, und wäre er auch noch ſo jung, oder vielmehr, weil er noch ſo jung iſt, einen Stoff erhielte, bei dem er ſich etwas denken könnte? Wie, wenn man nun den ſyſtematiſchen Gang umkehrte, nicht vom Einzelnen zum Ganzen, nein! von einem Ganzen zum Einzelnen übergienge? wenn man die Formen nicht vereinzelt für ſich, ſondern im Satze verbunden lernen ließe, Formen zuſammenfügte und Gedanken dem Schüler vorlegte? Es würde ja nur auf eine geſchickte Art der Aneinanderreihung des Lernſtoffes ankommen, um ſelbſt bei unſyſtematiſchem Verfahren doch ſchließlich zum Erfaſſen und zur Erkenntnis des Syſtems zu führen. Freilich würde er eine ziemliche Zeit lang das, was er zu erlernen hätte, auf guten Glauben hinnehmen müßen, freilich würde er ſehr vieles in der Formenlehre gar nicht begreifen und auf die Frage nach dem Inneren Zuſammenhange deſſen, was er triebe — eine Frage, welche ſelbſt Anfänger nicht unterlaſſen — abſichtlich in Unkenntnis gelaſſen werden: aber er würde doch im Stande ſein, mit dem wenigen, was er lernte, etwas anzufangen, ſeine Kräfte würden wachſen, indem er ſich bewußt würde, daß er etwas könne; er würde den leichteren Weg vom Können zum Wiſſen, nicht den mühſamen vom Wiſſen zum Können beſchreiten. Derartige Betrachtungen haben einſichtsvolle Schulmänner bewogen, Elementarbücher ſo einzurichten, daß ſogleich in der erſten Lection dem Schüler ein fertiger Satz — Subject und Prädicat — und damit auch beſtimmte Formen vorgeführt werden. Sind dieſe erſten Formen in der Geſtalt des Satzes eingeübt, ſo laſſen ſie weiter ſchreiten zu Sätzen, welche andere Formen darbieten, und ſo wird allmählich ein Kreis von Sätzen und Formen durchſchritten, welcher denn doch, ſobald er geſchloſſen iſt, faſt wider alles Erwarten das geſammte Syſtem der zu lernenden Elemente umfaßt. Der Lehrer oder richtiger der Verfaſſer des Elementarbuches hat ſtets das Syſtem im Sinne, er weiß, daß er nichts erhebliches bei Seite liegen laſſen wird, bei aller ſcheinbaren Planloſigkeit, bei dem Abſpringen von einem Gegenſtande zum andern folgt er einem beſtimmten Plan, hat er ein feſt aufgeſtelltes Ziel im Auge. Auch iſt er viel zu umſichtig, auf dem Wege, den er mit dem Schüler zurücklegt, ſich abſichtlich der Unordnung und der Verwirrung hinzugeben, er reiht ſo viel als möglich das Naheliegende an das bereits Ergriffene. Nur muß er verlangen, daß, wer nach ſeiner Methode unterichten will, ſich ganz ihm hingebe, keinen Schritt aus dem Lehrbuch hinaus ſelbſtändig unternehme; er ſelbſt verfährt bereits willkürlich genug, will ein anderer in die von ihm ausgeübte Willkür noch ſeine eigene hineintragen, ſo mislingt alles. In dieſem Willkürlichen liegt nun aber auch das Fehlerhafte dieſer Elementarbücher, der Maßſtab für ihren Werth iſt nicht in ihnen ſelbſt enthalten, ſondern kann nur durch den Erfolg, der doch ſtets unſicher iſt, als der richtige erkannt werden. Ferner iſt es doch ſehr mislich, daß dem Schüler dasjenige, was der Entſtehung und inneren Zuſammengehörigkeit nach eng mit einander verbunden ſein mußte, von einander geriſſen und nach verſchiedenen Orten hin zerſtreut entgegengeführt wird, und ihm ſomit einer der weſentlichſten Vortheile des ſyſtematiſchen Unterrichts entzogen wird, nämlich der, daß er ſich der Analogie bewußt wird. Wer nach einem derartigen Buche unterrichtet, der wird, ſo ſehr er auch gewiſſe Vorzüge desſelben anerkennen mag, doch genöthigt ſein, nachträglich ſelbſt ein Ganzes aus den auseinander geſprengten Gliedern des Leibes zu bilden, der bei Anwendung der wiſſenſchaftlichen Form ſich als wohl geordnet und harmoniſch gefügt darſtellt. Zur Bekräftigung des Geſagten möge auf zwei der werthvollſten Bücher dieſer Art hingewieſen werden: auf das lateiniſche Elementarbuch zunächſt für die Vorbereitungsclaſſen des

Friedrich-Wilhelms-Gymnaſiums zu Poſen von A. Schönborn und das franzöſiſche Elementarbuch von C. Plötz.

4. Elementarbücher, welche von dem erſten beſten beliebigen Stoff ausgehend, nichts als den praktiſchen Nutzen bezweckend, bei abſichtlicher Vermeidung und Geringſchätzung jeglichen Syſtemes doch den Anſpruch erheben, durch ein Chaos von Uebungen ein harmoniſches Ganzes erſtehen zu laſſen. In jedem Puncte eines organiſchen Gebildes iſt Leben; welchen Punct man auch anrühren mag, überall trifft man auf das volle Leben; alles iſt in allem! Warum alſo ſoll man nicht ohne Zaudern irgendwo, ſei es wo es wolle, zugreifen und die Belehrung anknüpfen? Nehmt irgend einen Satz, eine Geſchichte — ſei es der Anfang des Telemach oder das Evangelium St. Johannis oder was ſonſt, — gebt zuerſt eine Interlinear- oder Lateralüberſetzung, dann Ueberſetzung in der Sprache, die jedermann redet, erklärt Ausſprache und Bedeutung, phraſeologiſirt aus den überſetzten Wörtern, analyſirt, lexikologiſirt, ergehet euch bei jeglicher Sache über jegliches, was einem dabei einfallen oder auch nicht einfallen kann, richtet abſichtlich ein Chaos von allem möglichen an und habt zuletzt den Muth zu verſichern, das Chaos runde ſich durch ſtrenge Wiſſenſchaftlichkeit zu einem harmoniſchen Ganzen ab! Welch ein herrlicher Troſt iſt es doch, den Hamilton, Jacotot und wie ihre Nachfolger bis auf den heutigen Tag heißen, den geiſtig Armen darbieten! Alle Menſchen haben gleiche Intelligenz, heißt es. Darum wird allen ein gleichmäßiger Brei vorgeſetzt, der auch alle Unterſchiede der Dinge, die man in ihn hineinkocht, verſchlemmt. Daß ein wahrhaftes Verſtändnis irgend eines Theiles einer Sprache bei dieſer Methode unmöglich erreicht werden kann, ahnen die nicht, welche ſie anwenden; die dieſer Lehrart zu Grunde liegende Betrachtung des herrlichen Organismus, Sprache genannt, iſt darum ſo öde und dürr, weil ſie ſelbſt die tiefſten Geheimniſſe desſelben auf mechaniſche Weiſe betaſtet und durch roh materielle Mittel verſtändlich zu machen ſucht. Wenn man die Elementarbücher, die unter der erſten Art geſchildert worden ſind, die ſtreng wiſſenſchaftlichen, als das ariſtokratiſche Element auf dem hier behandelten Gebiete bezeichnen will, ſo iſt die zuletzt beſprochene Claſſe die der völligen Niveleurs, denen alles und jedes ganz gleich für ihre Zwecke gilt; in allem alles! Es ſei nur auf ein Buch unter den neueſten dieſer Art aufmerkſam gemacht: Robertſons Lehrgang der engliſchen Sprache, für Deutſche bearbeitet von Dr. A. Boltz. 3 Theile.

In dem Vorſtehenden iſt abſichtlich nur auf die Elementarbücher, welche ſich mit dem Sprachunterricht beſchäftigen, eingegangen worden, weil die in ihrem Bereich auftretenden Erſcheinungen am meiſten charakteriſtiſch zu ſein pflegen; nirgendwo ſonſt ſind die Gegenſätze einander ſchroffer gegenüber getreten. Und doch finden ſich eben dieſelben Gegenſätze auch in anderen Kreiſen dieſer Gattung; wie verſchiedenartig ſind die Anſichten in Betreff der Elementarleſebücher, der naturwiſſenſchaftlichen, der mathematiſchen Elementarbücher! Der Streit bewegt ſich auch hier zwiſchen den Forderungen der ſyſtematiſchen Behandlungsweiſe und des praktiſch Nutzbaren; je nachdem der zu Belehrende mehr als denkendes Weſen oder als Maſchine betrachtet wird, werden auch die Anſprüche an das Mittel der früheſten Belehrung, das Elementarbuch, verſchieden geſtellt werden. Die weitere Ausführung dieſes Satzes kann füglich dem Ermeſſen jedes einzelnen überlaſſen werden, da das über die Sprachelementarbücher Geſagte wohl ausreichen mag.

Nur das eine ſei ſchließlich hinzugefügt, daß, ſoll man unter den näher beſprochenen vier Arten eine Wahl treffen, die zweite derſelben den Vorzug zu verdienen ſcheint, da ſie, auf wiſſenſchaftlichem Boden ſtehend, den praktiſchen Nutzen, ſo weit es recht und ſtatthaft iſt, ihn im Elementarbuch zu berückſichtigen, auf das angemeſſenſte und eben ſo beſcheiden als wirkſam fördert. **A. Heydemann.**

Elementarſchule. In einigen Gegenden Deutſchlands wird unter Elementarſchule überhaupt die Volksſchule verſtanden. Dieſer, ſowohl in pädagogiſchen Schriften wie in amtlichen Erlaſſen der Behörden vielfach vorkommende Gebrauch des Wortes iſt da-

durch, daß der eigentliche Elementarlehrer im allgemeinen auf gleicher Bildungsſtufe mit dem Volksſchullehrer zu ſtehen und aus derſelben Bildungsanſtalt hervorzugehen pflegt, und dadurch, daß die Unterrichtsweiſe auch in der Volksſchule eine weſentlich elementariſche ſein muß, zwar erklärt, aber nicht gerechtfertigt, wie ſich ſchon aus dem Umſtande ergiebt, daß auch höhere Anſtalten, Gymnaſien, Realſchulen und Gewerbeſchulen, zu ihrer vollſtändigen Organiſation beſonderer Elementar- (oder Vor-) Schulen bedürfen. Die Elementarſchule im engeren und eigentlichen Sinne als Schule der Anfänger (Grundſchule, Urſchule ꝛc.), in welcher die Elemente aller menſchlichen Bildung dem Kinde dargeboten und die elementariſche Unterrichtsweiſe in ihrer reinſten und einfachſten Geſtalt geübt werden ſoll, iſt ein integrirender Theil und zwar die erſte Stufe jeder Schule, der Volksſchule, wie der höheren Schulen. Nur in dieſem engeren Sinne ſoll in dem vorliegenden Artikel von der Elementarſchule die Rede ſein; doch mag, um Misverſtändniſſe abzuwenden, ſchon hier erwähnt werden, daß die Elementarclaſſen der Volksſchulen nicht ohne weiteres den Elementarclaſſen höherer Anſtalten in allen Stücken gleichzuſtellen ſein werden, vielmehr wird es nur darauf ankommen, die weſentliche Aufgabe des Elementarunterrichtes in jeder Schule auf eine ihrem beſondern Zwecke entſprechende Weiſe zu löſen.

Die Antwort auf die Frage, welches die Aufgabe der Elementarſchule ſei, wird durch die Vieldeutigkeit deſſen, was im Unterricht Element genannt und als elementariſch bezeichnet zu werden pflegt, erſchwert. Es durchkreuzen einander hiebei verſchiedenartige Rückſichten und Beziehungen auf didaktiſche, methodiſche und allgemein pädagogiſche Zwecke, die nicht immer auseinander gehalten worden ſind. In den meiſten Schriften über den Gegenſtand wird das Weſen des elementariſchen Unterrichts als bekannt vorausgeſetzt, während es ſich gerade darum handelt, dieſes zu beſtimmen. Dazu kommt, daß die eigentlich wiſſenſchaftlichen Lehrbücher der Pädagogik über dieſes Gebiet des Unterrichts als über ein ſolches hinwegzugehen pflegen, in welchem der Lehrer nur durch die praktiſche Bethätigung ſich orientiren könne. Und freilich iſt die Praxis auch in dieſem Stücke der Theorie vorangegangen; aber ſie ruhte innerlich auf einem, wenn auch dunklen, doch ſicheren Bewußtſein ihres Zweckes, und aller Fortſchritt des Elementarſchulweſens iſt bedingt durch die immer deutlichere Entwickelung jenes Bewußtſeins. Es frägt ſich daher zunächſt, was wir unter den Elementen des Unterrichts eigentlich verſtehen. Die Worterklärung des Begriffes läßt uns ziemlich rathlos, denn die urſprüngliche Bedeutung von elementum iſt unbekannt. Die ältere Ableitung von alimentum und Döderleins Verſuch, es auf ἄλημα (von ἀλέω) zurückzuführen, würde dem Worte die urſprüngliche Bedeutung eines nährenden, lebenfriſtenden Stoffes geben. Nach Pott, der es von der Wurzel li (liquefacere, solvere) ableitet, würde es ſo viel als Auflöſung heißen. Heindorf erwähnt zu Horat. Sat. I, 1. 26. eine Ableitung von den drei Buchſtaben l, m und n, die, wie unſer A B C, zur Bezeichnung des Alphabets angewendet worden wären. Nach Heller iſt elementum für elegmentum von elegere (eligere) abzuleiten und bedeutet das aus irgend einem Zuſammengeſetzten durch Abſtraction Herausgehobene. Alle dieſe Vermuthungen gehen von verſchiedenen Merkmalen desjenigen Begriffes aus, den wir gegenwärtig mit dem Worte verbinden. Nur das wiſſen wir, daß ſchon bei Cicero das Wort ſowohl von den Anfangsgründen des Unterrichts, wie von den Urbeſtandtheilen der Körper gebraucht wird. Es liegt daher die Vermuthung nahe, daß elementa bei den Römern geradeſo wie στοιχεῖα bei den Griechen urſprünglich nichts anderes als die einzelnen Buchſtaben der Alphabetreihe bedeutete, wenn ſchon wir freilich die etymologiſche Baſis, die wir für den griechiſchen Ausdruck in dem die ganze dahingehörende Wörterfamilie ſo einfach erklärenden Begriffe στοῖχος beſitzen, im Lateiniſchen noch immer vergeblich ſuchen. Die Kenntnis der Buchſtaben, die Kunſt zu leſen, mußte ja auch von dem Augenblicke an, wo es eine Schrift gab und wo dieſe allen Austauſch und alle Tradition des Wiſſens bedingte, als der Anfang alles Lernens und Wiſſens erſcheinen, und, von dieſem concreten Puncte ausgehend, konnte

der Begriff der Anfangsgründe ſpäter jede mögliche Erweiterung erfahren und auf alle möglichen Objecte der realen und idealen Welt übertragen werden. Aber eben dadurch verliert der Begriff alle pädagogiſche Beſtimmtheit, denn es frägt ſich eben nicht bloß, welche Dinge ſind als Elemente des erſten Unterrichtes anzuſehen, ſondern auch, wie weit ſind ſie es und wo hören ſie auf, es zu ſein? Sollte ſich z. B. die Elementarſchule auch nur auf das Leſen beſchränken, ſo würde doch die Kunſt zu leſen in einem ſteten Fortſchritte zu höherer Vollkommenheit gedacht werden können, und wir würden ſogleich die Grenze, bis an welche die Elementarſchule zu gehen habe, ins Auge faſſen müßen. Es ergiebt ſich hieraus, daß der Begriff des Elementes auf pädagogiſchem Gebiete einer näheren Definition bedarf. Die naheliegende und oft angezogene Vergleichung mit den chemiſchen Elementen kann für die Erklärung des pädagogiſchen Elementes darum nicht ohne weiteres entſcheidend ſein, weil der pädagogiſche Begriff der frühere war. Doch iſt die Vergleichung belehrend. Wenn man die letzten, nicht mehr zerlegbaren Stoffe, aus deren Vereinigung alle organiſchen und unorganiſchen Gebilde entſtehen, Elemente genannt hat, und wenn doch da, wo die Anfangsgründe der Chemie gelehrt werden ſollen, mit der Aufzählung der Grundſtoffe (in ſyſtematiſcher Vollſtändigkeit) nicht begonnen werden kann, weil ja dabei mit Vorſtellungen operirt würde, die in dem Schüler noch gar nicht vorhanden ſind und auf deren Erzeugung es eben ankommt: ſo ſpringt der Unterſchied der pädagogiſchen Elemente und derjenigen Grundbeſtandtheile und Grundthatſachen, die in irgend einem Gebiete der Wiſſenſchaft als Elemente derſelben bezeichnet werden, ſofort ins Auge. Die objectiven Elemente, die realen Grundlagen des Denkens und Seins, ſind ſo wenig die Elemente, auf denen ohne weiteres der Unterricht ſich aufbauen kann, daß die Erkenntnis derſelben vielmehr als die letzte und höchſte Aufgabe der Wiſſenſchaft erſcheint. Gleichwohl giebt es für den Unterricht in allen Wiſſenſchaften, auch für die abſtracteſten, pädagogiſche Elemente, d. h. es giebt einen elementariſchen Theil, deſſen Eigenthümlichkeit eben darin beſteht, daß er noch nicht die Wiſſenſchaft als ſolche lehrt, ſondern erſt die Möglichkeit, ſie zu lehren, anbahnt. Einen ſolchen vorbereitenden Charakter haben die unterrichtlichen Elemente immer, ſie ergreifen den Schüler auf irgend einem niedern Standpuncte ſeines geiſtigen Lebens und leiten ihn auf eine höhere Stufe der Betrachtung, indem ſie ihm ein neues Gebiet von Vorſtellungen eröffnen. Da nun der eigentliche Elementarunterricht allem Unterrichte in den verſchiedenen Gebieten des Wiſſens überhaupt vorhergehen ſoll, ſo muß es zu ſeinem Weſen gehören, daß er nicht ſelbſt ſchon dem Kinde die Güter und Beſitzthümer des menſchlichen Geiſtes zuführe, daß er nicht ſelbſt ſchon den Inhalt des Wiſſens überliefere, ſondern nur die Mittel darbiete, durch welche alle nothwendige Erkenntnis angeeignet werden kann. Man hat dies daher auch ſo ausgeſprochen, daß die Elementarſchule den Menſchen bildungs- und unterrichtsfähig machen ſolle, indem ſie in ihm die Empfänglichkeit für geiſtige Erkenntnis erſt erwecke und ihm die nothwendigſten Mittel des geiſtigen Verkehrs darbiete; und man hat die eigentliche Bedeutung des Elementarunterrichtes, der jedem gebühre, weil er ein Menſch ſei, eben darin gefunden, daß er den Menſchen in den Stand ſetze, ſich mit den Bedingungen ſeines Lebens überhaupt zu verſtändigen.

In ſolcher Auffaſſung heißt Elementarſchule nur die für alle Bildung grundlegende Unterrichtsanſtalt und bei dem elementariſchen Charakter derſelben iſt nur an den Gegenſatz gegen alle Beſonderheit der berufsmäßigen Bildung und alle eigentlich wiſſenſchaftliche Behandlung des Unterrichtes zu denken. Daraus folgt aber ſofort eine neue Beſtimmung des in Rede ſtehenden Begriffs. Denn da der Elementarunterricht doch ein Unterricht iſt, ſo muß derſelbe ſich auch an gewiſſe Objecte anſchließen, und die Fähigkeit des Kindes, ſich ſeiner eigenen Geiſteskraft zu bemächtigen, muß doch an irgend einem Inhalte entwickelt werden. Dieſer Inhalt ſoll aber ein ſolcher ſein, der noch nicht ſelbſt ein Wiſſen iſt, ſondern erſt zur Erlangung des Wiſſens

befähigt. Da nun das Weſen der Wiſſenſchaft in dem Zuſammenhange, in dem Syſteme, in der Architektonik einander ſtützender und tragender Erkenntniſſe beſteht, ſo wird der Inhalt des elementaren Unterrichts nur in gewiſſen Theilvorſtellungen und Theilgruppen des Wiſſens, in den gegebenen Grundtheilen desſelben, mit einem Worte in dem Einzelnen, das aus dem wiſſenſchaftlichen Verbande gelöst iſt, zu ſuchen ſein. Dieſes Einzelne aber wird in einer dem kindlichen Vorſtellungskreiſe angemeſſenen Form und Hülle dem Kinde dargeboten werden müßen, um nur überhaupt von ihm ergriffen zu werden. Wie alſo etwa ein Elementarcurſus in der Chemie an gewiſſe alltägliche Vorgänge in der Natur anknüpfen muß, um aus der lebendigen Erſcheinung den Schüler unter Anleitung des Lehrers die Vorſtellungen von den Urkräften und Urſtoffen der Natur und von den Geſetzen ihrer Veränderungen ſelbſt aufſuchen und auffinden zu laſſen; ſo wird aller Unterricht in ſeinem erſten Anfange an das Leben anknüpfen und ſich zunächſt nur auf ſolche Objecte richten müßen, die abgeſehen von dem tieferen Inhalt, der aus ihnen entwickelt werden ſoll, an ſich ſchon für das Kind überhaupt einen Inhalt haben. Darum fordert Schleiermacher, daß alle Unterrichtsgegenſtände nur in ſolche Elemente aufgelöst werden ſollen, in denen das Lebensprincip noch iſt, nicht in ſolche, die bloß mechaniſch fortwirken können, und er weist darauf hin, daß derjenige, der etwa den Sprachunterricht mit dem Worte oder mit den Lautelementen der Sprache, ſtatt mit dem einfachen Satze, anfangen wollte, mit dem Todten beginnen und den Unterricht ſofort mechaniſiren würde. Von dem lebendigen Elemente kann dann ebenſo gut vorwärts als rückwärts gegangen werden. Das Auffinden der richtigen Elemente iſt aber ſelbſt eben ſo ſehr eine Sache der wiſſenſchaftlichen Erkenntnis als des pädagogiſchen Taktes, der ſich in die kindliche Anſchauung zu verſetzen vermag; und mit Recht ſetzt daher Schleiermacher die Kunſt der Methode lediglich in dieſes Auffinden der für einen beſtimmten Zweck des Unterrichts geeigneten Elemente. Danach hat es alſo der Elementarunterricht lediglich mit Elementen, d. h. mit ſolchen einfachen Theilen, in welche der Stoff des Wiſſens ſich zerlegen läßt, zu thun; er bleibt nur ſo lange Elementarunterricht, als er Elemente behandelt, und auf den wiſſenſchaftlichen Zuſammenhang derſelben nicht eingeht, und er vollbringt ſeine Aufgabe deſto ſicherer, je beſſer es ihm gelingt, den Stoff in die richtigen Theile zu zerlegen. Der Begriff der Elemente, wie er ſich hier darſtellt, als der Begriff der für unterrichtliche Zwecke geſonderten, ausgewählten und geordneten Theilvorſtellungen eines Wiſſensgebietes, weiſt alſo auf die Zubereitung, die in der Elementarſchule dem Lehrſtoffe gegeben, auf den Lehrgang, der hier eingehalten werden ſoll. Die hauptſächlichſten Fehler, welche ſelbſt von Meiſtern in dieſer Auswahl und Anordnung der Elemente nicht immer vermieden worden ſind, beſtehen in jener den Geiſt erſchlaffenden Lückenloſigkeit und Vollſtändigkeit der elementariſchen Theilung und Uebung, von der Peſtalozzi ein nur zu oft nachgeahmtes Beiſpiel gegeben. Das Correctiv dieſer haarſpaltenden Begriffsanalyſe und pedantiſchen Gründlichkeit, ſowie der Eilfertigkeit, die über nothwendige Mittelglieder flüchtig hinwegſpringt, liegt allein in dem eben erwähnten Schleiermacher'ſchen Worte, daß die Elemente für das Kind ein Leben, einen Inhalt haben ſollen.

Aber wir können auch bei dieſem Begriffe des Elementes nicht ſtehen bleiben, denn es fragt ſich ſogleich, welcher Stoff, welcher Vorſtellungsinhalt, welche Gegenſtände es ſeien, an denen und aus denen der Lehrer die richtigen Elemente hervorheben ſolle. Wenn nur die eine Bedingung an dieſe Gegenſtände geſtellt wird, daß ſie für das lernende Kind ein Leben, einen Inhalt, ein Intereſſe haben, und durch den Reiz concreter Eigenthümlichkeit zur näheren Betrachtung auffordern, ſo ſcheint die Menge derſelben ſehr groß zu ſein. In der That giebt es ja Pädagogen, welche in dem Begriffe des Elementes faſt nur dies eine Moment der Lebendigkeit betont und in der Vorführung der bunteſten Reihe von Gegenſtänden an ſich ſchon das Weſen des eigentlichen Anfangsunterrichtes geſehen haben. Die ſpielende Unterrichtsweiſe der Philanthropiſten

ruht ſchließlich ganz auf dieſem Gedanken. Aber auch tiefdenkende und ernſte Männer müßen, wenn ſie die Anſchließung *an das Leben* als das *einzige* Princip des Elementarunterrichtes betrachten, auf jenes bunte Allerlei des Stoffes kommen, von dem der Lehrplan Grafers ein ſo charakteriſtiſches Beiſpiel giebt. Mit einem ſo zufälligen Verfahren wäre weder der alle Zeit nothwendigen Ordnung des Unterrichtes, noch dem Begriffe des Elementes wirklich Rechnung getragen. Denn wenn das methodiſche Element eine Theilvorſtellung, ein Einzelnes iſt, was aus dem wiſſenſchaftlichen Ganzen gelöst iſt, ſo iſt doch in dem Einzelnen auch wieder jenes Ganze der Subſtanz nach enthalten, und für den Unterricht iſt es nicht gleichgültig, von welcher Art jenes Ganze iſt. Da alſo im Elemente immer ein Stoff gegeben iſt, ſo ſehen wir uns wieder auf die Vergleichung mit den Naturelementen hingewieſen. Aber für die denkende Betrachtung der Natur ſind die ſogenannten chemiſchen Elemente keineswegs die letzten Grundbeſtandtheile der Körperwelt, ſondern nur die einfachſten Erſcheinungsformen der körperlichen Subſtanz, bis zu denen die ſinnliche Beobachtung die Natur verfolgen kann. Dieſe Elemente der Chemiker *reichen*, wie namentlich die organiſche Chemie lehrt, *zur Erklärung der Dinge nicht aus*, und ſchon im Gebiete der unorganiſchen Chemie nöthigen die auffallenden Gewichts- und Maſſenverhältniſſe, die ſich in der Verbindung der Elemente darthun, zur Vorausſetzung einer eigenthümlichen Beſtimmtheit der die Elemente conſtituirenden Atome, von der wir die Urſache nicht wiſſen, wohl aber die Wirkung ſehen. Dieſe Wirkung iſt immer nur in *der Beziehung* und *Richtung* auf anderes erkennbar. Die natürlichen Elemente ſind alſo Stoffe, welche beſondere *Beziehungen* oder Richtungen in dem Weſen der Materie offenbaren. Betrachten wir nun den Inhalt der menſchlichen Bildung als Object des Unterrichts, ſo iſt leicht erkennbar, daß auch hier jeder einzelne Unterrichtsgegenſtand eine beſtimmte Richtung oder Beziehung in dem Weſen des Menſchen darſtellt, und ſo mannichfach dieſe Beziehungen ſind und einander durchdringen, ſo mannichfaltig werden die Objecte des Unterrichts ſich geſtalten. Zu dieſem ganzen Syſtem der Wiſſenſchaften, in welchem ſich die Summe aller menſchlichen Intereſſen darſtellt, ſoll nun der erſte Unterricht den Zugang bereiten, und zugleich ſoll doch der Unterſchied zwiſchen denen, welche nur die nothwendigſte Unterweiſung, ohne welche keiner bleiben darf, empfangen, und zwiſchen denen, die eines höhern Grades geiſtiger Ausbildung theilhaftig werden können, nicht außer Acht gelaſſen werden, damit einem jeden das für ihn Brauchbare und Wichtige vor allen Dingen gegeben werde. Somit entſteht die Frage nach dem Dringendſten und Nothwendigſten beim Unterrichte, und die andere, wo im Gebiete alles deſſen, was gelehrt und gelernt werden könne, dieſes Dringendſte liege (ſ. Herbart: „Ueber Peſtalozzi's neueſte Schrift, wie Gertrud ihre Kinder lehrt"). Wollte man Vollſtändigkeit auf dem Wege anſtreben, daß man von allem ein klein wenig auswählte, ſo würde durch die Planloſigkeit einer ſolchen Unterweiſung der eigentliche Zweck des Unterrichtes gänzlich aufgegeben und die Unterweiſung zum Spiele herabgeſetzt werden. Es müßen aber die allererſten Stoffe des Unterrichts ſolche ſein, die, wie oben gezeigt, den Zugang zu *allen* Wiſſenſchaften eröffnen, und, was darin liegt, die Ausbildung der geiſtigen Kräfte nach allen in der Beſtimmung des Menſchen geſetzten Richtungen anbahnen. Was nun in allem iſt, iſt das Allgemeine; und dies eben iſt das Dringendſte. „Was in der Folge das Meiſte möglich macht, deſſen Einfluß ſich am weiteſten erſtreckt und der ganzen künftigen Bildung den Weg am ſicherſten bahnt, was überall zur Anwendung kommt und bei jeder Anwendung neue Früchte trägt" (ſ. Herbart a. a. O.) — das eben muß auch das Erſte ſein. Dieſes Allerhülfreichſte iſt aber ſchon darum für alle ohne Unterſchied und ohne Rückſicht auf ihren beſonderen Lebensberuf das gleich Nothwendigſte, weil in Beziehung auf die allgemeinen und höchſten Richtungen, die in der Beſtimmung des Menſchen angedeutet ſind, kein Unterſchied unter den Menſchen beſteht, ſondern nur darin, mit welcher Virtuoſität die eine oder die andere Richtung von dem Einzelnen verfolgt wird. Die erſten Elemente alles Unterrichtes müßen alſo ſolche

Unterrichtsſtoffe ſein, an denen das Kind für die allgemeinſten und weſentlichſten Richtungen des menſchlichen Geiſtes gewonnen werden kann. Die Richtung aber iſt durch das Object beſtimmt, und ſo iſt die Frage nach den unterrichtlichen Elementen identiſch mit der Frage nach den weſentlichſten Objecten des menſchlichen Geiſtes. Wenn wir Gott und Welt als dieſe bezeichnen und innerhalb der Welt wiederum die Natur und den Menſchen ſelbſt einander gegenüberſtellen, innerhalb der Natur aber die Ausdehnung, die Aufeinanderfolge und Formbegrenzung der Erſcheinungen als die allgemeinſten Momente derſelben anſehen können, und wenn wir zugleich in Betracht ziehen, daß die Entwickelung des Vorſtellungslebens auch für die Entwickelung der ſittlichen und religiöſen Anlage mitbeſtimmender Grundfactor iſt, der in der Entwickelung der Sprache ſeinen Ausdruck findet, ſo kommen wir auf folgende Elemente: Sprache, Zahl, Form, religiöſe, ſittliche, äſthetiſche Empfindung. Es iſt aber erſichtlich, daß dieſe, in ihrem letzten Grunde der Ethik entlehnten Elemente ſich in drei Gruppen vereinigen laſſen, die aus pſychologiſchen Gründen eine Vereinfachung der erſten Unterrichtsſtoffe rechtfertigen. Denn offenbar iſt die Grundlage alles Unterrichts die Sprache, weil ſowohl das Geiſtige als das Sinnliche erſt in ihr ein Leben findet, und weil alles andere, was zu lehren iſt, erſt dadurch lehrbar wird, daß es in der Sprache einen verſtändlichen Ausdruck gewinnt. In dieſe Gruppe gehören die Sprechübungen, das Leſen und Schreiben. Was ſodann die zweite Gruppe betrifft, ſo ſind die Verhältniſſe der Raumgrößen doch wieder nur mit Hülfe der Zahlengröße aufzufaſſen und die Zahl als das Maß aller Dinge iſt darum der elementarere Stoff. Das Gemüthsleben aber läßt auf der erſten Stufe eine Sonderung der religiöſen und ſittlichen Empfindung ſo wenig zu, daß vielmehr eine die andere in jedem Augenblicke muß erzeugen helfen, und was ſich für die Geſchmacksbildung in den erſten Stadien der Erziehung thun läßt, beſchränkt ſich auf eine ſolche Vorbereitung derſelben, die ganz in den Dienſt anderer Uebungen, der Sprache und der Religion, treten muß und eine ſelbſtändige Berückſichtigung noch wenig oder gar nicht finden kann. So kommen wir von dem aufgeſtellten Begriffe der pädagogiſchen Elemente auf die Dreizahl: Sprache — Rechnen — Religion, als auf diejenigen Unterrichtsſtoffe, in denen die allgemeinſten und nothwendigſten Lebensrichtungen des Menſchen vorbereitet werden.

Wenn Peſtalozzi in ſeinem ernſten Ringen nach Erkenntnis der rechten Unterrichtselemente bei Wort, Zahl und Form ſtehen geblieben iſt, ſo hat er darin nur dem Drange ſeiner Zeit, die Bildung des Menſchen in der Entwickelung der intellectuellen Anlagen vorzugsweiſe zu ſuchen, gehorcht. Dem höheren Standpuncte, auf welchen ſich ſeitdem die Erziehungswiſſenſchaft erhoben hat, indem ſie den ganzen und wirklichen Menſchen, wie er unter den realen Bedingungen des Lebens, im lebendigen Zuſammenhange mit der Familie, dem Staate und der Kirche, denen er angehört, im Lichte des göttlichen Wortes und in Folge ſeiner geſchichtlichen Entwickelung erſcheint, zu ihrem Objecte gemacht hat, — dieſem höheren Standpuncte entſpricht es, jenen Elementen, die nur auf die intellectuelle Ausbildung berechnet waren, auch die ſittlich-religiöſen Elemente, in denen die menſchliche Perſönlichkeit ſich erſt ganz in ihrem Elemente fühlt und weiß, als gleichberechtigte zur Seite zu ſtellen. Nun war zwar der Unterricht im Chriſtenthume ſeit der Reformation niemals in der Schule der kleinen Kinder ganz aufgegeben worden, denn das Leben iſt immer mächtiger als irgend eine Theorie, aber darin liegt eben der große Unterſchied zwiſchen unſerer heutigen Elementarſchule und zwiſchen der Peſtalozzi's, daß wir die gemüthbildenden Stoffe auf bewußte Weiſe in die Reihe der nothwendigſten Elemente geſtellt haben, ſo daß denn auch das methodiſche Intereſſe auf dieſem Gebiete ſich gegenwärtig faſt lebendiger zeigt, als auf dem Gebiete der intellectuellen Unterrichtsſtoffe. Das Verdienſt, die Aufgabe alles Unterrichts aus der höchſten Aufgabe des Gottebenbildlichen Menſchen überhaupt abzuleiten, hat Graſer in ſeinem grundlegenden Werke „Dioinität oder das Princip der einzig wahren Menſchenerziehung“ ſich erworben. Er iſt auch der erſte, welcher

die Frage nach den nothwendigen Unterrichtsſtoffen von allgemeinem Standpuncte aus einer gründlichen Unterſuchung in ſeiner „Elementarſchule fürs Leben in ihrer Grundlage“ unterzogen hat. Er bezeichnet Naturlehre, Menſchenlehre und Gotteslehre — dieſe drei, aber dieſelben in inniger Verbindung untereinander — als die nothwendigen Stoffe des Unterrichts, und verurtheilt ebenſo ſehr die Elementarſchule, welche nichts als Leſen, Schreiben und Rechnen und ein todtes, angelerntes „Chriſtenthum in tauſend Sprüchen“ dem Menſchen darbietet, als diejenigen gehobenen Volksſchulen, welche unter der Firma von gemeinnützigen Kenntniſſen eine profane Naturanſchauung verbreiten, durch welche der in der Natur waltende Gottesgeiſt nie erkannt werden könne. Aber es widerfährt dem ehrwürdigen katholiſchen Pädagogen, der von ſo ernſten Principien ausgeht, daß auch ſein Syſtem, wie der Katholicismus überhaupt, vor der Verweltlichung der Idee ſich nicht retten kann. Es iſt hier nicht der Ort, dies ausführlich nachzuweiſen, aber ein Blick auf den in der „Elementarſchule fürs Leben“ dargeſtellten Lehrplan zeigt, daß er mit ſeiner bizarren Anſchließung an die verſchiedenen Formen des bürgerlichen und menſchlichen Lebens überhaupt, mit ſeinen beſondern Stufen des Unterrichts für das Familienleben — für die Gemeinde — für den Gerichtsbezirk — für die Provinz — für den Staat — für den Staatenbund — für die Menſchheit — für das Reich Gottes ꝛc. den eigentlich chriſtlich-ethiſchen Boden der Erziehung ſofort verläßt, und einem äußern Schematismus verfällt, bei welchem die Perſönlichkeit des Menſchen nie zu ihrem Rechte kommt. Zugleich hebt Graſer dadurch den Begriff der Elementarſchule auf, die, wie oben gezeigt, aller berufsmäßigen Bildung vorarbeiten ſoll. In der evangeliſchen Kirche, die das heilige Anrecht jeder Perſönlichkeit an die göttliche Wahrheit allein vollſtändig anerkennt, konnte das Weſen der Elementarſchule eben darum auch allein zu lebendiger Entwickelung kommen. Indem Luther durch die Bibelüberſetzung dem Volke das göttliche Wort aufgeſchloſſen hatte, hatte er neben dem evangeliſchen Rechte der freien Forſchung zugleich als die höchſte Aufgabe für die Elementarſchule feſtgeſtellt, daß dem Kinde die Bibel ſelbſt zugänglich gemacht werde. Wie überall der Fortſchritt der Bildung in der innigſten Beziehung zum Chriſtenthume ſteht, ſo wurde auch die Ueberſetzung der h. Schrift in das Hochdeutſche ein folgenreiches Ereignis für die geſammte deutſche Geiſtesentwickelung, indem ſie das Hochdeutſche nicht nur zur Sprache des religiöſen Bedürfniſſes in Predigt, Geſang und Gebet, ſondern auch zur allgemeinen Culturſprache des deutſchen Volkes überhaupt machte, in welcher fortan alle höchſten und allgemeinſten Angelegenheiten der deutſchen Nation behandelt wurden (vgl. Bibel I. S. 621 ff.). Die Aufgabe der Elementarſchule, das Kind überhaupt bildungsfähig zu machen, es zur dereinſtigen Theilnahme an den geiſtigen Gütern ſeines Volkes vorzubereiten, fiel daher ganz zuſammen mit jener, zunächſt von der Kirche geſtellten, Aufgabe, das Kind in die Bibel einzuführen; denn mit dem Verſtändnis der Bibel war ja dem Kinde zugleich das Verſtändnis der Culturſprache, und mit dieſer der Zugang zu allen Richtungen und Gebieten des Wiſſens aufgeſchloſſen. Es hat daher einen guten Grund, wenn Graffunder in ſeinen von Friedrich Otto geſammelten Bemerkungen („Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts.“ Mühlhauſen 1843) den weſentlichen Zweck des eigentlichen Elementarunterrichts lediglich in der Aneignung der Bücherſprache oder, wie er ſich an einem andern Orte richtiger ausdrückt, der Schriftſprache findet. Denn mit dieſer Schriftſprache wäre dem Kinde nicht nur die Möglichkeit aller weiteren Bildung, ſondern zugleich der höchſte Inhalt des Lebens ſelbſt gegeben. Gleichwohl wird der Stoff, den die Elementarſchule zu behandeln hat, nicht auf dieſen einfachen Ausdruck zu bringen ſein, weil dadurch der religiöſe Unterricht gar zu ſehr in den Hintergrund gedrängt wird, der Rechenunterricht aber unter den Begriff der ſprachlichen Bildung gar nicht zu bringen iſt, wenn ſchon freilich „die Zahlwörter auch unter den Sprachformen erſcheinen müßen.“ Es bleiben alſo Religion, Sprache (— Sprechen — Leſen — Schreiben —) und Rechnen (Formenlehre) die weſentlichen Stoffe des Elementarunterrichts, denen die Berückſichtigung

des äſthetiſchen Elementes theils untergeordnet, theils, wo es die Verhältniſſe erlauben, ſelbſtändig nebengeordnet werden kann. An dieſen Stoffen ſtellt ſich bereits in der Elementarſchule das Ideal allgemeiner Menſchenbildung dar: die höchſte Beſtimmung des Menſchen iſt durch ſeine religiöſe Entwickelung, ſein Verhältnis zur Menſchheit durch die ſprachliche Bildung, ſein Verhältnis zur Natur durch das Rechnen, die Grundlage aller Naturwiſſenſchaft, bedingt. Freilich hat jeder dieſer Stoffe eine andere Dignität. Faſſen wir den Werth des Inhaltes an ſich ins Auge, ſo iſt der abſolute Stoff, wie im Leben des Menſchen überhaupt, in dem religiöſen gegeben; blicken wir auf den Factor, welcher für die intellectuelle Entwickelung der wichtigſte iſt, ſo fällt der Schwerpunct in die ſprachliche Bildung; ſehen wir auf die praktiſche Aufgabe des Menſchen, die Natur zu beherrſchen und ſie den höheren Intereſſen des Lebens dienſtbar zu machen, ſo bleibt die mathematiſche Bildung und Geiſteszucht die weſentlichſte Forderung. So haben Humanismus und Realismus ihre Wurzeln in der Elementarſchule, aber beide in der Unterordnung unter den abſoluten und höchſten Lebensinhalt, daher denn auch Palmer mit Recht die Aufgabe für den Unterricht überhaupt unter die allgemeine Formel faßt, daß dem Kinde die *Wahrheit* gegeben werde. Und ſo wird erſichtlich, daß es im Grunde eine dreifache Modification der Elementarſchule geben kann, inſofern ſie integrirender Theil a) der Volksſchule, b) der gelehrten Schule, c) der Realſchule (Gewerbeſchule, Handelsſchule ꝛc.) ſein kann. Im erſten Falle wird, wie in der Volksſchule überhaupt, der religiöſe Unterricht, im zweiten die ſprachliche, im dritten die mathematiſche Bildung das *relative* Uebergewicht haben; denn wenn gleich die Aufgabe der Elementarſchule für *alle* Kinder *weſentlich* dieſelbe iſt, ſo wird doch der ganze Organismus jeder Schule ſich auch auf den unteren Stufen derſelben nothwendig geltend machen. Dadurch wird auch der unpraktiſche Gedanke widerlegt, daß etwa die ganze Elementarſchule für alle Berufskreiſe ſchon darum eine gemeinſchaftliche ſein könne oder gar müße, weil ſie ja aller berufsmäßigen Bildung vorhergehe, und weil doch die Idee der höchſten Beſtimmung des Menſchen für alle dieſelbe ſei. Der individuelle Charakter der Schule prägt ſich nicht auf eine ſo äußerliche Weiſe aus, daß etwa ein bloßes plus oder minus der Lehrſtunden für gewiſſe Gegenſtände über ihn ſchon entſcheiden könnte, ſondern er ſchafft ſich ſeine eigenthümliche Methode, ſeinen beſondern Lehrton und ſeine individuellen Formen des Unterrichts; es liegt daher im Intereſſe jeder Anſtalt, die eine wirklich organiſche Entwickelung gewonnen hat, des Gymnaſiums, der Realſchule und der Volksſchule, daß ſie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfange, welche die Berufsbildung nun verfolgen ſoll. Dazu kommt, daß die ſocialen Unterſchiede der Stände, aus denen die verſchiedenen Anſtalten ſich ergänzen, ſich ſchon in der geiſtigen Entwickelung der Kinder reflectiren, und daß dieſe Verſchiedenheiten ein raſcheres oder langſameres Fortſchreiten ſowohl überhaupt als in Beziehung auf Einzelnes bedingen.

Wenn die ethiſche Betrachtung des Menſchen zur Auffindung derjenigen Unterrichtsſtoffe führt, mit denen darum aller Unterricht begonnen werden muß, weil ſie am ſicherſten die weſentlichſten Richtungen der menſchlichen Perſönlichkeit anbahnen, ſo werden dieſe Stoffe doch wiederum zu Elementen im pädagogiſchen Sinne erſt durch den Unterricht ſelbſt, denn an ſich ſtellen ſie ja nur die Objecte dar, an welche das allgemeinſte und dauerndſte Intereſſe des Menſchen auch für jede ſpätere Zeit ſich anſchließen ſoll. Die Religion, die Sprache und das Rechnen können im Unterrichte elementariſch oder nicht elementariſch behandelt werden und nur in dem erſten Falle ſind ſie eben Unterrichtselemente. Der Begriff des Elementes in dieſem Sinne bedarf daher noch einer näheren Beſtimmung vom Geſichtspuncte des Unterrichtes aus. Wir müßen daher noch einmal die Frage nach dem Weſen des Elementes aufwerfen, und zwar gegenwärtig in der beſtimmten Form, wodurch ein Unterrichtsgegenſtand ein elementarlſcher werde. Durch die Beantwortung dieſer Frage würde ſich auch die früher aufgeworfene erledigen, wo der Gegenſtand aufhöre, elementariſch zu ſein, und wo er etwa die Form der Wiſſenſchaft annehme. Die oben aufgeſtellte Definition der methodiſchen Elemente, als der

einfachen Theile, in welche der Lehrſtoff ſich zerlegen läßt, reicht zur Beantwortung dieſer Frage nicht aus. Denn es iſt klar, daß dieſe Gliederung des Stoffes in ſeine methodiſchen Elemente weder dem Elementarunterricht allein angehört, noch auch denſelben allein ausmacht. Vielmehr fällt jene Zerlegung des Stoffes ſchon vor den eigentlichen Unterricht in die Vorbereitung des Lehrers, und der Unterricht ſelbſt ſoll nun die ſo gefundenen Elemente dem Kinde aneignen, ſoll ſie dazu benützen, daß durch ſie und an ihnen die geiſtige Kraft des Kindes geweckt und geſtärkt werde. Hier alſo tritt die Frage ein, wie der Unterricht in den Elementen ſich unterſcheide von jedem anderen Unterrichte, — oder mit anderen Worten, wodurch der Unterricht elementariſch werde? Gehen wir von dem höchſten Ziel alles Unterrichtes aus, ſo müßen wir ſagen, dieſes würde erreicht, die abſolute Vollkommenheit der intellectuellen Entwickelung würde dargeſtellt ſein, wenn die Summe alles Wiſſenswürdigen erfaßt und die ungehemmte Freiheit in der Anwendung dieſes Wiſſens erlangt wäre. Mit dieſer Vorſtellung iſt das Ideal der Wiſſenſchaft bezeichnet, das nicht in einem Einzelnen, ſondern nur in der Totalität aller Wiſſenden ſich realiſiren kann. Aber an dieſem Ideale muß doch alle Bildung des Einzelnen und jeder individuelle Zweck des Unterrichtes gemeſſen werden. Wie eng auch dieſe Sphäre ſei, welche die Intelligenz des Einzelnen umfaßt, ſo wird ſein Wiſſen doch nur in dem Maße ein für ihn befriedigendes und für alle erſprießliches ſein, in welchem er die Kenntnis des Materiales mit der geiſtigen Beherrſchung desſelben vereinigt. Und ſo geht durch allen Unterricht die zwiefache Forderung, das poſitive Wiſſen ſowohl als die geiſtige Durchdringung desſelben zu fördern, und dieſe beiden einander ergänzenden Forderungen kehren unter den verſchiedenſten Namen immer wieder. Denn wenn der Unterricht über Thatſachen der Bildung der Einſicht, wenn Kenntniſſe der Fertigkeit, poſitives Wiſſen der geiſtigen Durchdringung, empiriſches Wiſſen dem rationalen, materialer Unterricht dem formalen, extenſive Richtung der Bildung der intenſiven entgegengeſtellt werden, ſo bezeichnen alle dieſe Gegenſätze im weſentlichen nur dieſelben beiden Grundfactoren, aus denen das lebendige Wiſſen ſich zuſammenſetzt. Die größte Schwierigkeit alles Unterrichtes beſteht alſo darin, den Schüler zwiſchen den extremen Richtungen beider Seiten hindurch zu führen, und ihn ſowohl vor jener Eitelkeit, welche aus der bloß extenſiven Erfaſſung des Gegenſtandes hervorgehen muß, wie vor jener Unluſt zu ſchützen, die ſich nothwendig einſchleichen muß, wo durch unendliche Uebung der Fertigkeit der Blick immer auf einen Punct gefeſſelt wird. — Dieſe Schwierigkeit wird aber dadurch nicht wenig vermehrt, daß in der erwählten Berufsart, in der Neigung und in der ganzen Anlage der Einzelnen ſich immer ſchon eine Prädispoſition für die eine oder die andere dieſer beiden Richtungen ausſpricht, und daß überdies zwiſchen den beſonderen Zweigen des Wiſſens eine nicht geringe Verſchiedenheit darin obwaltet, ob in ihnen die Forderung, Thatſächliches aufzunehmen, oder den begrifflichen Zuſammenhang zu erfaſſen, vorwalte. Weder in den einzelnen Wiſſenden, noch in den einzelnen Wiſſenſchaften alſo hört jene Differenz zwiſchen der intenſiven und extenſiven Richtung auf, und in jedem Unterrichtsgegenſtande wird ſich die Erfahrung wiederholen, daß weder der ganze Inhalt desſelben durchlaufen, noch die vollſtändige Reihe von Uebungen durchgemacht werden kann, durch welche der Gegenſtand erſt völlig erſchöpft wäre. Auch wird weder das eine noch das andere nöthig ſein; denn den ganzen Umfang des Materiales zu kennen, wird immer nur demjenigen obliegen, der ſich berufsmäßig mit dieſem Gegenſtande beſchäftigt, und in der Reihe der möglichen Uebungen, die an dieſem Materiale vollzogen werden können, werden immer manche ſein, die ſchon an früheren Gegenſtänden gemacht worden, oder ſolche die an künftig darzuſtellenden noch werden angeſtellt werden müßen. Die relative Unvollſtändigkeit alles Unterrichtes und die in allem Unterrichte höherer Art ſichtbare Differenz zwiſchen extenſiver und intenſiver Vollſtändigkeit erklärt und entſchuldigt ſich daher durch den Zuſammenhang aller Wiſſenſchaften. Aber ſo kann es ſich nicht mit dem Elementarunterrichte verhalten, der, wenn auch an das Leben anknüpfend und aus demſelben manche Erfahrung vorausſetzend,

doch noch keine begründete Kenntnis, keine Geübtheit in den geiſtigen Functionen vorausſetzen darf, wenn er ſich nicht ſelbſt für überflüßig erklären will; der aber eben ſo wenig irgend einen ihm zufallenden Gegenſtand oder irgend eine ihm angehörige Uebung übergehen kann, in der Vorausſetzung, daß dies künftig ſchon werde gelernt werden, wenn er nicht wiederum ſich ſelber aufheben will, denn er ſoll ja eben das lehren, was allen künftigen Unterricht vorbereitet. Wie verhält ſich alſo der Elementarunterricht zu jenen beiden Grundrichtungen alles Unterrichtes, der materialen oder extenſiven und der formalen oder intenſiven? Man hat ſich nicht ſelten geradezu dahin erklärt, daß der Elementarunterricht hauptſächlich nur einer jener beiden Richtungen dienen dürfe, und es laſſen ſich in der Geſchichte des Elementarſchulweſens dieſe beiden Grundanſichten immer wieder erkennen, von denen die eine behauptet, es komme nur darauf an, daß das nöthige Material von Kenntniſſen dem Kinde gegeben werde, die andere aber eben ſo entſchieden hervorhebt, daß vor allen Dingen die geiſtige Kraft des Kindes geübt und ſeine Selbſtthätigkeit erweckt werde. Jene wird mehr die Gedächtniskraft, dieſe mehr das Denken in Anſpruch nehmen, jene mehr auf Mittheilung von Kenntniſſen, dieſe mehr auf die Erzeugung der Fertigkeit ausgehen. Je ſtärker eine der beiden Richtungen betont wird, deſto mehr wird die Frage über das Weſen des Elementarunterrichtes in tendenziöſer Weiſe entſchieden und die Aufgabe desſelben verdunkelt. Nach jeder dieſer einſeitigen Meinungen würde die Differenz der extenſiven und der intenſiven Richtung nirgend größer und geſpannter ſein, als in dem elementariſchen Unterrichte, ſo daß entweder mit den einen angenommen werden müßte, daß hier bei der größten Fülle des dargebotenen Materiales nur ein Minimum von geiſtiger Durcharbeitung desſelben zu fordern ſei, oder mit den andern behauptet, daß das Material an ſich völlig bedeutungslos ſei, wenn nur die vielfachſte Uebung der geiſtigen Kräfte dargeboten werde. Beides iſt falſch, denn die lebendige extenſive Auffaſſung des Gegenſtandes ſteht zur lebendigen intenſiven in einem geraden Verhältniſſe, beide wachſen mit einander, und dieſes gerade Verhältnis aufrecht zu erhalten, iſt eben die Kunſt des Unterrichtes. Dieſe Aufgabe kann aber vollſtändig nur da gelöst werden, wo extenſive und intenſive Richtung noch gar nicht in jene Differenz getreten ſind, wo die Erkenntnis der Sache und die geiſtige Bewältigung derſelben noch in Eins zuſammenfällt, wo jeder Gegenſtand, der gelehrt wird, eine neue Uebung verlangt, und jede vollkommen überwundene Uebung ein neuer Gegenſtand des Wiſſens iſt. Nun erinnert zwar Schleiermacher daran, daß wir, ſo weit wir einen Gegenſtand in ſeine Beſtandtheile zerlegen mögen, niemals zu jener Indifferenz zwiſchen Extenſion und Intenſion gelangen. Und das mit Recht, ſofern von denjenigen die Rede iſt, die von wiſſenſchaftlichen Grundlagen aus jene Elemente betrachten. Dieſe können z. B. in jedem einzelnen Laute eine Menge von Beziehungen auffinden, z. B. phyſiologiſche, ſprachliche und andere, die es erſchweren, die ganze Reihe von Erkenntniſſen, die aus dem einen Laute könnten gewonnen werden, zuſammenzufaſſen, ſie können in dem Zahlenkreiſe von 1—10 alle möglichen arithmetiſchen Sätze nachweiſen. Nicht ſo das Kind. Für dieſes hat jeder Gegenſtand nur denjenigen lehrhaften Inhalt, der ihm eben aufgeſchloſſen wird. Auch kann ihm der ganze Inhalt desſelben niemals aufgeſchloſſen werden, weil die Vorausſetzungen des Verſtändniſſes für den unendlich größten Theil desſelben fehlen, und weil wir durch die Beſchränktheit der kindlichen Fähigkeit immer wieder an die Grenze erinnert werden, die der Unterricht nicht überſchreiten darf. Nun wird niemand leugnen, daß in der erſten Auffaſſung eines Gegenſtandes, in der urſprünglichſten Anſchauung desſelben beide Momente, das der Receptivität und das der Spontaneität zuſammenwirken müßen. Das Kind muß den Laut ſelbſt richtig erzeugen, wenn es ihn hörend richtig erkennen ſoll. Es fällt alſo Kenntnis und Uebung zuſammen. Kann es ihn erzeugen, ſo kennt es ihn, und kennt es ihn, ſo kann es ihn erzeugen. Ganz eben ſo verhält es ſich beim Schreiben. Der Buchſtabe iſt ihm erſt dann wirklich bekannt, wenn es ihn malen kann. Schon Herbart erinnert daran, daß dem Kinde vieles Gegenſtand iſt, was für den

Erwachſenen nur noch die Bedeutung des Zeichens hat. Der Laut, der Buchſtabe, die Ziffer ꝛc., das alles ſind dem Kinde Gegenſtände, die Bekanntſchaft mit ihm ſind ihm Kenntniſſe, aber es ſind Kenntniſſe, die es nur durch die eigene Anſtrengung, ſie hervorzubringen, gewonnen hat. Die Regel, welche für allen Unterricht gilt, der Vertiefung und Beſinnung gleiches Recht zu geben, kann in dieſem Anfangsunterrichte mit jener Sauberkeit befolgt werden, welche das Gefühl der Sicherheit, das Bewußtſein, keine Seite des Gegenſtandes und keine nothwendige Uebung an demſelben übergangen zu haben, erzeugt. Denn die Reihe der Uebungen iſt bei dem engen Umfange der Gruppen noch überſichtlich, ſie kann vollſtändig controllirt werden, weil jede Lücke in der Kenntnis auf eine beſtimmte Lücke in der Uebung hinweiſt, und weil jede Gruppe in ſtrenger Abgeſchloſſenheit von der andern behandelt wird. Denn was in neuerer Zeit über die wünſchenswerthe Concentration des Unterrichts geſagt worden iſt, das erleidet auf die eigentliche Methode der Elementarſchule gar keine Anwendung, vielmehr erfordert eben jene Indifferenz zwiſchen Kenntnis und Uebung, daß die verſchiedenen Stufen des Unterrichts, die klare Hervorhebung des Einzelnen, die Aſſociation des Mannichfaltigen, die Anordnung desſelben und das Durchlaufen dieſer Ordnung auf jedem Gebiete in ſtrengſter Iſolirung durchgemacht werden.

Eben in dieſer ſichern Articulation des Unterrichts, in der Iſolirung jeder einzelnen Gruppe, in der fortdauernd controllirten Erweiterung der Kenntnis und der Uebung liegt das Unterſcheidende des elementariſchen Unterrichts. Hiemit iſt die Frage beantwortet, wodurch der Unterricht ein elementariſcher werde, nämlich dadurch, daß in der Behandlung des Gegenſtandes die Indifferenz des extenſiven und intenſiven Fortſchrittes aufrecht erhalten werde, daß materiale und formale Bildung als ganz ineinander fallend aufgefaßt werden, mit andern Worten, daß jede Kenntnis zur Uebung, jede Uebung zur Kenntnis gemacht und der für das Kind weſentliche Kreis von Uebungen in jeder Gruppe wirklich durchmeſſen, eben dadurch aber die für das Kind bedeutenden Seiten des Gegenſtandes ihm wirklich aufgeſchloſſen werden. Man hat dieſe Forderung treffend auch wohl ſo bezeichnet, daß „der Schüler jeden einzelnen von ihm zurückgelegten Schritt als einen fertigen erkenne" (Graffunder a. a. O.).

Die Möglichkeit einer ſolchen rein elementariſchen Behandlung hört auf, wo entweder die einzelnen Gruppen der Gegenſtände nicht mehr von einander geſchieden werden können, wodurch die Menge der Combinationen ins Unendliche wächst, oder wo die äußeren Bedingungen des Lebens die Forderung erheben, von der allgemeinen Vorbereitung für den Unterricht überhaupt zu denjenigen Unterrichtsſtoffen überzugehen, welche dem Einzelnen durch ſeinen beſondern Lebensberuf nöthig gemacht werden. Es iſt erſichtlich, daß dieſe Grenze eine fließende und relative iſt, und daß ſie mehr durch den allgemeinen Standpunct der nationalen Cultur, durch die ſocialen Unterſchiede der Stände und durch das Herkommen beſtimmt wird, als durch eine pädagogiſche Theorie. Wenn in Deutſchland durchſchnittlich das 10te oder 11te Jahr als dasjenige angeſehen wird, in welchem die eigentliche Elementarſchule ihren Zögling der berufsmäßigen Weiterbildung überläßt, ſo hängt dies zunächſt tief mit der phyſiſchen und geiſtigen Entwickelung des Kindes überhaupt zuſammen. Denn der nach dem 10ten Jahre eintretende zweite, der Pubertät näherliegende, Abſchnitt des Knabenalters macht den Knaben und das Mädchen ſchon zur Verfolgung ernſter Lebenszwecke geſchickter (ſ. d. Art. Altersſtufen), wie denn auch, beſonders auf dem Lande, die Kinder in dieſem Alter zu mannichfachen Dienſten in Haus und Feld, Wieſe und Wald herangezogen werden. Dieſer Umſtand und das ſich entwickelnde Streben nach Selbſtändigkeit nöthigen den Unterricht, auf die individuelle Lebensſphäre einzugehen, für welche der Schüler erzogen werden ſoll. Aber dieſes Maß geiſtiger Reife wird in den höhern Ständen, bei Kindern, die aus einer anregenden Umgebung hervorgehen und aus derſelben ein geweckteres Geiſtesleben und einen größern Reichthum an Vorſtellungen in die Schule mitbringen, natürlich früher erreicht werden, ſo daß die Elementarſchule ihre Aufgabe an ſolchen

Kindern ſchon mit dem 9ten und ausnahmsweiſe ſchon mit dem 8ten Jahre wird vollenden können (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 308).

Wird ſo als das eigenthümliche Weſen des Elementarunterrichtes, wodurch ſich derſelbe von allem berufsmäßigen Unterrichte in Volksſchule, Gymnaſium oder Realſchule unterſcheidet, die gleichmäßige Betonung des formalen und materialen Unterrichtszweckes erkannt, ſo erledigt ſich dadurch zugleich eine andere ſtreitige Frage, an welche nicht ſelten die Entſcheidung über die eigentliche elementariſche Unterrichtsmethode angeknüpft worden iſt, die Frage nämlich, an welche pſychologiſche Elemente, d. h. an welche Grundkräfte des menſchlichen und reſpective kindlichen Geiſtes der Elementarunterricht zunächſt und vor allem anzuknüpfen habe. Es wird hierbei von der Vorausſetzung ausgegangen, daß die verſchiedenen Altersſtufen den Menſchen in verſchiedenen pſychiſchen Zuſtänden erſcheinen laſſen, wie denn z. B. Schwarz im zweiten Bande ſeiner „Erziehungslehre" ein ausgeführtes Bild der geiſtig-leiblichen Entwickelung des Menſchen von der Geburt an bis zur Entfaltung aller Kräfte in dem Erwachſenen dargeſtellt hat. So richtig dies iſt, ſo ſehr muß vor dem leicht ſich einſchleichenden Irrthum gewarnt werden, als ob jene Verſchiedenheit pſychiſcher Zuſtände eine Verſchiedenheit der intellectuellen Geiſtesthätigkeit an ſich einſchließe. Dies iſt eben ſo wenig der Fall, als etwa die Natur des Gefühls oder die des Willens an ſich im erwachſenen Menſchen eine andere iſt, als im Kinde. Nur durch die vorwaltende Richtung des geſammten geiſtigen Lebens nach einer oder der anderen Seite, nur durch den Umfang des Vorſtellungslebens und durch die Energie der geiſtigen Kräfte unterſcheidet ſich der entwickelte Menſch vom Kinde; die Natur des Denkens und der intellectuellen Thätigkeit iſt im Philoſophen dieſelbe wie im unentwickelten Kinde. Nicht darum alſo iſt das ſeit Peſtalozzi zur Geltung gekommene Princip, daß aller Unterricht mit der Anſchauung beginnen müße, ein richtiges, weil etwa der kindliche Geiſt für die Vollziehung deutlicher und klarer Anſchauungen beſonders geſchickt wäre, wovon leicht das Gegentheil gezeigt werden kann, ſondern darum weil es die Natur des menſchlichen Denkens überhaupt iſt, ſich in den Gegenſtand zu verſenken, dann aber wieder in ſich ſelbſt zurückzukehren, um den neu gewonnenen Gedanken ins Bewußtſein aufzunehmen, zu prüfen und ſo zur Erkenntnis zu erheben (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen, Anſchauung). Wenn daher manche Pädagogen, namentlich diejenigen, welche im Elementarunterrichte das Hauptgewicht auf den formalen Zweck legen, das weſentlichſte Kennzeichen der elementariſchen Methode darin finden, daß ſie ſich an die Anſchauung wende, ſo iſt das zwar ganz richtig, weil es ja überhaupt gar keinen anderen Weg zu dem Geiſte des Kindes giebt, als den, ſeine Selbſtthätigkeit durch einen in die Sinne fallenden Gegenſtand zu erwecken; aber es iſt ganz unrichtig, wenn dieſe Forderung als eine ſo allgemeine hingeſtellt wird, daß etwa alles, was im Elementarunterricht getrieben wird, nur Uebung und Beſchäftigung der Anſchauung ſein dürfe und als ob die Thätigkeit der übrigen intellectuellen oder allgemein pſychiſchen Factoren eine für den Elementarunterricht gleichgültige ſei. Mit Recht hat daher Palmer (Evangeliſche Pädagogik, I. Theil S. 355 ff.) darauf hingewieſen, daß die üblichen Normen, nach denen die Hauptſtufen des Unterrichtes unter gewiſſe pſychologiſche Schemata gebracht werden, wie wenn Denzel eine Stufe der Anſchauung, eine der Verſtandesübung und eine der praktiſchen Anwendung, — Roſenkranz eine intuitive, eine imaginative und eine logiſche Epoche unterſcheidet, der Wirklichkeit des geiſtigen Lebens nicht entſprechen, daß vielmehr die normale Entwickelung des Menſchen ein gemeinſames Wachſen aller pſychiſchen Elemente fordere, und daß die wahre Aufgabe des Lehrers in dieſer Beziehung darin beſtehe, auf jeder Altersſtufe alle geiſtigen Thätigkeiten zu ergreifen, aber die Kraft des zu unterrichtenden Subjectes dabei richtig zu ſchätzen. Im Anſchluß an dieſe Sätze hat Palmer dann weiter gezeigt, wie die bekannten methodiſchen Regeln, welche eine Zeit lang in den Lehrbüchern der Volksſchulpädagogik eine ſo große Rolle geſpielt haben, „Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abſtracten, vom Bekannten zum

Unbekannten, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten, von der Sache zum Zeichen, vom Leichten zum Schweren (sic!) ꝛc.", abgeſehen von den großen Bedenken, die ſich gegen einzelne dieſer Regeln erheben laſſen, ſämmtlich in der eben ausgeſprochenen Forderung enthalten ſind, ſich nach der geiſtigen Kraft des Kindes zu richten. Wenn aber dann Palmer ſelbſt doch ein ſolches pſychologiſches Schema für den Unterricht in der Volksſchule aufſtellt, und als Grundformen des methodiſchen Fortſchrittes drei Stufen unterſcheidet, von denen die erſte das Concrete und Anſchauliche, die zweite das Abſtractere, die dritte die höhere Einheit von beiden (a. a. O. S. 362 ff.) behandeln ſoll; ſo kann dieſe Unterſcheidung nur ſo verſtanden werden, daß ein gewiſſes *relatives* Uebergewicht der Anſchauung auf der erſten, der Verſtandesthätigkeit auf der zweiten Stufe ſichtbar werde. Keineswegs hat es der eigentliche Elementarunterricht vorzugsweiſe oder mehr mit der Anſchauung zu thun, als andere Unterrichtsgebiete; was die Uebung der Anſchauung gerade hier ſo wichtig macht, iſt das den Geiſt *weckende*, alles Denken *anregende* Moment, welches ihr eigenthümlich iſt. Die Anſchauung hat ihre Stelle da, wo irgend ein Anfang im Erkennen gemacht, ein Grund fürs Begreifen gelegt werden ſoll, und jeder Unterricht, der dieſen dem menſchlichen Denken nothwendigen Proceß von der Anſchauung zum Begriffe außer Acht ließe, würde mehr oder weniger zur geiſtigen Abrichtung herabſinken, weil er die Selbſtthätigkeit des Schülers nicht zu wecken wüßte. Aber es darf nicht verkannt werden, daß es der Elementarunterricht eben ſo ſehr, wie mit der Anſchauung, in jedem Augenblicke auch mit dem *Verſtande*, mit der Bildung von Begriffen und Urtheilen, ſo einfach dieſelben immer ſein mögen, und nicht minder mit dem *Gedächtnis* und mit dem *Gefühle* zu thun hat. Die Uebung des Verſtandes wird von der einen Seite eben ſo bedenklich erachtet, wie die des Gedächtniſſes von der andern. Den erſteren iſt leicht zu zeigen, daß aller Unterrichtsſtoff, auch der edelſte, keinen Segen ſtiften kann, wenn er nicht verſtanden iſt. Nicht ganz ſo leicht iſt es, gegen die formalen Methodiker die Nothwendigkeit einer Uebung des Gedächtniſſes auch in der Elementarſchule zu erhärten. Mit gutem Recht weiſen ſie auf die Sünde hin, die an der Seele des Kindes begangen wird, wenn ihm das, was innerlich erlebt werden ſoll und nur durch die geiſtige That des Erkennens erworben werden kann, auf äußerliche Weiſe durch mechaniſche Gedächtnisübungen angeeignet wird. Man kann dies immerhin anerkennen, man kann den Selbſtbetrug eines ſo rohen materialiſtiſchen Treibens bedauern und es tief beklagen, wie hohl und leer die Seele des Kindes bleiben muß, der man ſtatt einer organiſchen Entwickelung ihrer geiſtigen Geſtalt nur ein loſes Gewand von Scheinkenntniſſen gegeben hat, ja man kann noch weiter gehen, man kann den ganzen pſychologiſchen Begriff vom Gedächtnis als von einem Magazin für das bunte Allerlei der verſchiedenartigſten Eindrücke als einen ganz unwiſſenſchaftlichen verwerfen, und zugeben, daß das *Behalten* von der Klarheit des Bewußtſeins, von dem Grade des Intereſſes, von der Energie der Aufmerkſamkeit, von der Intenſität geiſtiger Selbſtthätigkeit, mit welcher der Schüler einen Gegenſtand aufgefaßt hat, abhänge (vgl. d. Art. Gedächtnis); man kann einräumen, daß Vergeßlichkeit in den meiſten Fällen ein Charakterfehler iſt, und doch darf man deshalb von praktiſchem Geſichtspunct noch keineswegs zugeben, was Schleiermacher behauptet, daß eigentliches Memoriren in der Schule weder nöthig noch heilſam ſei. Nicht alles, was *einmal* erkannt iſt, iſt *für alle Zeit* erkannt. Es dauert lange — um an das Bild zu erinnern, mit welchem Schopenhauer ſo treffend das Weſen des Gedächtniſſes bezeichnet —, ehe ſich alle die Falten bilden, in welche das Gewand ſich nach längerem Gebrauche von ſelber legt. Es kommt fürs Leben und für die Wiſſenſchaft auch darauf an, daß gewiſſe Dinge dem Geiſte *immer* präſent ſind, und nicht erſt immer wieder durch einen mühſamen Denkact neu erzeugt zu werden brauchen. Das hat wohl Peſtalozzi gewußt, von dem es bekannt iſt, daß unter den eigenthümlichen Uebungen, die er mit den Kindern vornahm, nicht ſelten die war, ihnen eine Reihe ſchwieriger Worte vorzuſprechen und darauf zu halten, daß ſie dieſelben behielten. Wenn hier die

Gedächtnisübung an ſich, ohne alle Beziehung auf die Bedeutung des Inhalts, als nothwendig anerkannt wird, wie viel wichtiger wird ſie da, wo der Inhalt ſelbſt ſie fordert! Im Grunde geben dies auch die formalen Methodiker zu, ſie drücken ſich nur mit andern Worten aus. Dieſterweg hat in den Rheiniſchen Blättern (XVII. Band der neuen Folge, 3tes Heft) einen ausführlichen Bericht über das Weſen der elementariſchen Methode gegeben. Er unterſcheidet dort die Methode, als die Behandlung des Lehrſtoffes mit Rückſicht auf das zu unterrichtende Subject, von dem Lehrgange, unter welchem er nur die Zubereitung des Lehrſtoffes mit Rückſicht auf den zu lehrenden Stoff verſteht. Von der Methode des Elementarunterrichtes fordert er, daß ſie anſchaulich, entwickelnd und einübend ſei, und er fügt die beherzigenswerthe Bemerkung hinzu, daß das Lehren (?) leicht, das Entwickeln angenehm, das Einüben (vgl. d. Art.) aber ſchwer ſei, daher Beſtändigkeit und Zähigkeit erfordere. Aber was iſt das Einüben, durch welches eben der Stoff „zum freien Eigenthume des Kindes gemacht werden ſoll," als Befeſtigung der gewonnenen Erkenntnis, alſo Gedächtnisübung? Ob das Einüben in der Form der einfachen Wiederholung, oder in der Form der complicirteren Wiederholung mit Beziehung auf immer neu combinirte Vorſtellungen, alſo in der Form der Anwendung geſchehe, iſt für unſere Frage gleichgültig; immer bleibt Einübung eine Seite der Lehrthätigkeit, die das Gedächtnis in Anſpruch nimmt, und es kräftigen will. Auch fällt der Begriff der Fertigkeit ganz unter den Begriff des Gedächtniſſes, denn ſie iſt nichts anderes, als Gedächtnis der Kraft, es ſei der vorſtellenden oder der darſtellenden. Auch derjenige Unterrichtsgegenſtand, welcher die conſequenteſte Uebung der Anſchauung zur Baſis hat, der Rechenunterricht, wird niemals der Gedächtnisübung entbehren können. Oder iſt es wahr, daß das Urtheil 7 mal 9 iſt 63 jedesmal, ſo oft es gebraucht wird, durch eine anſchauliche Denkoperation zu Stande kommt, daß der Schüler ſich die Addenden 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 vorſtellt, und die Reihe der Summen durchfliegt, wenn er das Product ſucht? Iſt es nicht vielmehr eine reine Gedächtnisſache, deren Werth ſchließlich gerade darauf beruht, daß jener Denkproceß nicht mehr wiederholt zu werden braucht? Und verhält es ſich anders auf andern Gebieten des Unterrichts? Gewiß kann es in den Begriff der elementariſchen Methode nur Unklarheit und Verworrenheit bringen, wenn die Forderung verkannt wird, daß alle pſychiſchen Elemente des kindlichen Seelenlebens in Thätigkeit geſetzt werden ſollen, eine Forderung, die aus der oben dargeſtellten Indifferenz des intenſiven und extenſiven Factors im Elementarunterrichte ſich von ſelbſt ergiebt. Um ſo nöthiger iſt es darum auch, das Gefühl, die religiöſe, ſittliche und äſthetiſche Empfindung in die Reihe der pſychiſchen Elemente aufzunehmen, die der Elementarunterricht zu pflegen hat. Was die äſthetiſche Empfindung betrifft, ſo iſt über deren Berückſichtigung in dem Artikel „die äſthetiſche Bildung in der Volksſchule" das Nöthige auch für die Elementarſchule geſagt. Hier möge nur darauf hingewieſen werden, daß der Religionsunterricht in der Elementarſchule, wenn er wirklich das religiöſe Moment in ſich aufnehmen ſoll, wenigſtens auf den unteren Stufen einen anderen Weg wird einſchlagen müſſen, als den in neuerer Zeit beliebten der ängſtlichen und ängſtigenden Ueberladung mit hiſtoriſchem Stoffe. Wenn irgend wo, ſo iſt hier die Gedächtnisarbeit mit großer Sorgfalt zu beſchränken, damit den kindlichen Seelen eine Freude an der Sache, eine herzliche Theilnahme an den großen Thaten Gottes möglich und damit nicht die heilige Empfindung erſtickt werde durch die Mühe der profanen, auf die Geläufigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks im Wiedererzählen gerichteten Arbeit. Der in den „preußiſchen Regulativen" enthaltene Ausdruck, daß die bibliſche Geſchichte innerlich von den Kindern erlebt werden ſolle, wie ſpöttiſch auch auf dieſen Imperativ oft hingewieſen worden iſt, bezeichnet doch den Kern der elementariſchen Forderung in Bezug auf den Religionsunterricht. Aber wenn der Glaube durch das vorgehaltene Wort Gottes erweckt werden ſoll, ſo muß dies Wort auch im Glauben dargeboten werden. Es muß, namentlich auf den unterſten Stufen, dem ausgeſtreuten

Samen nicht im nächſten Augenblick wieder ſogleich nachgegraben werden, um zu ſehen, wie weit die Keime wohl gediehen ſeien; es muß auch hier auf Hoffnung geſäet und Abſtand genommen werden von der glaubensloſen Art, mit äußeren Reſultaten auf einem Gebiete glänzen zu wollen, auf dem das *Wiſſen* nicht die höchſte Frucht iſt. Es iſt eben ein Unterſchied zwiſchen intellectuellen und gefühlsmäßigen Unterrichtselementen, und wenn dann freilich, je weiter nach oben, von der Schule deſto mehr auch eine äußere Bekanntſchaft mit dem hiſtoriſchen Stoffe des Chriſtenthums gefordert werden muß, ſo kann dieſe Forderung gar wohl neben der andern beſtehen, daß der kindlichen Seele geſtattet werde, der ungetrübten Empfindung jenes tiefen Reizes für Herz und Gemüth, den die bibliſche Geſchichte dem Kinde darbietet, ſich hinzugeben und vor aller erkältenden Arbeit der Reflexion gleichſam den Duft des höheren Lebens ungeſtört einzuathmen.

Die *ganze* Seele des Kindes ſoll Gegenſtand des Elementarunterrichtes ſein. Das ſetzt voraus, daß dieſelbe bereits einer ſolchen Einwirkung, wie ſie der Unterricht beabſichtigt, fähig ſei. Die Frage, wann dieſer Zeitpunct eintrete und in welcher Zeit das Kind für die Elementarſchule reif ſei, kann auf allgemeingültige Weiſe nicht beantwortet werden. Wenn gewöhnlich die Vollendung des ſiebenten Jahres als der Anfangspunct des Schullebens angenommen wird, ſo ſprechen zwar dafür im allgemeinen die Geſetze der phyſiſchen und pſychiſchen Entwickelung, durch welche die Kindheit charakteriſirt iſt (ſ. Altersſtufen), aber da dieſe Geſetze von der individuellen Anlage vielfach durchbrochen und modificirt werden, da ferner die allgemeinen Culturzuſtände und die ſocialen Unterſchiede auf die natürliche geiſtige Entwickelung der Kinder die weſentlichſte Einwirkung üben, ſo muß jener Anfangspunct ſich auf mannichfache Weiſe verrücken (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 306). In neuerer Zeit hat *Schreber* (Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit S. 226 ff.) mit großer Entſchiedenheit den *Anfang des achten Lebensjahres* als den rechten Zeitpunct für den Beginn des Unterrichtes geltend gemacht, weil das Gehirn durchſchnittlich mit Ablauf des 7ten Jahres ſeine, wenigſtens dem Umfange nach, volle, bleibende Ausbildung erreicht. Aber durch die überall in den Städten hervortretende Erſcheinung, daß ſehr viele Kinder ſchon mit dem ſechsten Jahre, einzelne ſogar ſchon früher, zum Unterrichte reif und ohne nachtheilige Folgen für Körper und Geiſt, auch ohne hinter den in höherem Alter eingetretenen zurückzubleiben, unterrichtet werden, erhält die Schreber'ſche Theorie eine ſehr beſtimmte praktiſche Widerlegung. In der That kann die Forderung Schreber's ſchon darum nicht zugegeben werden, weil ſie auf der materialiſtiſchen Vorausſetzung ruht, daß das geiſtige Leben in ſeiner Entwickelung ganz mit dem phyſiſchen Leben *zuſammenfalle*. Mag immerhin das Gehirn ſeine volle Ausdehnung erſt nach dem ſiebenten Jahre erhalten, wer will denn behaupten, daß der Geiſt nicht eher unterrichtsfähig ſei, als bis das Gehirn jene Extenſion gewonnen? War etwa das Gehirn eines Mozart ſchon im vierten Jahre vollſtändig ausgebildet, als er bereits reißende Fortſchritte im Clavierſpiel machte? Wenn dies nicht der Fall war, und es war bei Mozart ſo wenig der Fall als bei ſo vielen andern frühgeweckten Kindern, ſo iſt es nicht richtig, daß das Gehirn erſt ſeine extenſive Vollendung erlangt haben muß, ehe der Menſch unterrichtsfähig wird. Viel wichtiger und ſehr beherzigenswerth iſt dagegen das, was Schreber von der Nothwendigkeit ſagt, kranken und ſchwächlichen Kindern die ihnen heilſame Zeit zur Erſtarkung zu geſtatten, ehe man ſie zur Schule ſchickt; denn der Geiſt iſt der Paraſit des Körpers. Aber wenn dann weiter behauptet wird, daß von zwei gleichbegabten Kindern das eine, welches rechtzeitig (d. h. *hier*: nach dem ſiebenten Jahre) den Unterricht begann, das andere, welches einen ſcheinbaren Vorſprung von vielleicht zwei Schuljahren hatte, bis gegen das 10te oder 11te Jahr an geiſtiger Geſammtentwickelung nicht nur eingeholt, ſondern ſogar weit übertroffen haben wird ꝛc.; ſo wird der Lehrer nach ſeiner Erfahrung dem Arzte dies nur dann zugeben, wenn etwa das zweite Kind eben *kränklich* war. Die entſcheidende Antwort, wann ein Kind zur Schule geſchickt werden ſolle, kann das Kind

nur ſelbſt geben, indem es jenen Wendepunct ſeiner geiſtigen Entwickelung, in welchem es für den Unterricht fähig und empfänglich wird, in dem erwachenden Lerntriebe offenbart, deſſen Aeußerungen eben ſo mannigfaltig als verſtändlich ſind. Dieſer Wendepunct fällt erfahrungsmäßig bei den Kindern der geiſtig bewegteren Stände größtentheils in den Anfang des 7ten Jahres, bei Landkindern in das Ende desſelben. Wo alſo nicht diätetiſche Gründe ein weiteres Hinausſchieben dieſes Termins nöthig machen, wird ungefähr die Mitte des ſiebenten Jahres als der normale Zeitpunct für den Anfang des Unterrichtes angenommen, aber dabei zugegeben werden können, daß in den höhern Ständen und namentlich in den größern Städten dieſer Zeitpunct ſchon ein halb Jahr früher, auf dem Lande dagegen durchſchnittlich ein halb Jahr ſpäter eintrete.

In neuerer Zeit iſt die Forderung aufgeſtellt worden, daß dem Anfange des eigentlichen Unterrichts in der Schule eine pädagogiſche Vorſtufe vorhergehen müße, auf welcher das Kind zwar mancherlei lernen, aber doch der geiſtigen Anſtrengung des eigentlichen Unterrichts noch nicht ausgeſetzt werden ſolle. Unter dem Namen von Kleinkinderſchulen (ſ. d. Art.), Kinderbewahranſtalten, Spielſchulen, Kindergärten ꝛc. ſind dergleichen Anſtalten an vielen Orten ins Leben getreten. Schwarz widmet dieſen Anſtalten einen eigenen Abſchnitt und reiht ſie förmlich in das Syſtem der Schulen ein, auch Palmer redet ihnen das Wort; andererſeits hat G. Baur (in ſeinen Grundzügen der Erziehungslehre) dieſe Kleinkinderſchulen als ungenügende Surrogate bezeichnet, welche für Kinder aus Familien, in denen entweder materielle Noth die Möglichkeit der rechten Kinderpflege oder der Leichtſinn äußerlichen Wohllebens (auch wohl Kränklichkeit der Mütter) das rechte Intereſſe dafür aufgehoben hat, das unerſetzliche Gut einer liebevollen und ſorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaßen erſetzen ſollen; und wir können ſeinem Urtheile, daß es die letzte pädagogiſche Aufgabe in dieſer Beziehung ſei, dieſer Art von Hülfs- und Nothanſtalten durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder ein Ende zu machen, von ganzem Herzen nur beiſtimmen. Sehen wir ab von dem Intereſſe der Wohlthätigkeit, welches in dieſe Angelegenheit ſo tief hineinſpielt, und halten wir den Geſichtspunct feſt, den die Schule jenen Anſtalten gegenüber einzunehmen hat, ſo ſcheint ſich das Urtheil über dieſelben noch ungünſtiger geſtalten zu müßen. Denn heißt es nicht eben ſo ſehr das Weſen des Spieles, als das der Schule verkennen, wenn jenes ſchulmäßig betrieben und dieſe zum Spiele herabgeſetzt werden ſoll? Das Kind ſoll beim Eintritt in die Schule fühlen und erfahren, daß es ſich hier um ernſte und wichtige Dinge handle; dieſen ſittlichen Ernſt kann auch die Elementarſchule nicht miſſen. Damit iſt nicht geſagt, daß der Lehrton des Elementarlehrers ein finſterer ſein müße, vielmehr ſoll er ein liebevoller und freudiger ſein und bleiben, niemals aber ein ſpielender werden. Zerſtört man nicht leicht vieles in dem Kinde, wenn man es gewöhnt, ſtatt in der Freude am eigenen Fortſchritt und an der Zufriedenheit des Lehrers, in der Freude am Spiel die eigentliche Anregung und Ermunterung für die Schularbeit zu ſuchen? Die Erfahrungen, welche über dieſen Gegenſtand gemacht worden, ſind freilich widerſprechend. An manchen Orten haben ſich bedenkliche ungünſtige Erfolge für die weitere Entwickelung des Kindes wahrnehmen laſſen. Genauere Unterſuchungen, die z. B. in Berlin, wo eine große Anzahl ſolcher Anſtalten beſtehen, darüber angeſtellt worden ſind, wie ſich die Kinder, die aus denſelben in die Elementarſchulen übergegangen ſind, nach ihrer Empfänglichkeit für den Unterricht und nach ihren Fortſchritten zu denjenigen Kindern verhalten, die niemals einer ſolchen Anſtalt angehörten, haben ergeben, daß die erſteren im Anfangsunterrichte faſt durchgängig den ſchwächſten Lerntrieb und die geringſten Erfolge offenbarten, aber auch ſpäter, ſoweit die Erfahrung reichte, hinter den andern zurückſtanden. Anderwärts dagegen, wie z. B. in Württemberg, hat man, wie uns verſichert wird, neben gleich ungünſtigen Erfahrungen auch günſtige Folgen wahrgenommen, ſofern die aus einer guten Kleinkinderanſtalt in die Volksſchule übergetretenen Kinder ſogleich ſich geweckter, an Ordnung gewöhnt, mit einiger Fertigkeit im Singen,

im Memoriren u. dgl. ausgerüſtet finden und ſo dem Lehrer ein ſchon beſſer zubereitetes Arbeitsfeld bieten. Weitere ſorgfältige Unterſuchungen dieſer Verhältniſſe, namentlich der Frage, ob die ungünſtigen Reſultate etwa, wie es offenbar häufig der Fall iſt, nur in dem Ungeſchick pädagogiſch ungebildeter Leiter dieſer Anſtalten ihren Grund haben, müßen abgewartet werden, ehe das Urtheil über die Kleinkinderſchule ſpruchreif werden kann.

Im engen Zuſammenhange mit dieſer Frage ſteht die nicht ſelten in den Lehrbüchern über die Elementarſchule auftretende Behauptung, daß mit dem eigentlichen Unterrichte nicht ſofort beim Eintritt des Kindes in die Schule begonnen werden dürfe, ſondern eine Art von Vorbereitung vorhergehen müße, durch welche die Kinder zum lebendigen Anſchauen, Denken, Aufmerken, Behalten und zu correcter Ausdrucksweiſe im Ausſprechen ihrer Gedanken angeleitet würden. Wenn man dieſe Vorbereitung auf einige Stunden, höchſtens einen oder zwei Schultage ausdehnt, in denen der Lehrer ſich mit den Neueingetretenen gewiſſermaßen in ein Vernehmen ſetzt, ſie auf liebreiche Weiſe in die Schulordnung einführt und ſich ſelbſt über den Stand ihrer geiſtigen Reife und etwaiger von Hauſe mitgebrachter Kenntniſſe zu orientiren ſucht, ſo verſteht ſich dieſe Forderung von ſelbſt; wenn man aber für dieſe Vorübungen eine Zeit von mehreren Monaten oder gar von einem ganzen Jahre in Anſpruch nimmt, ſo trägt man die Uebel der Kleinkinderſchule in die Elementarſchule ſelbſt hinein, wo ſie natürlich noch verderblicher wirken müßten, wenn die ganze Einrichtung praktiſch wirklich möglich wäre. Auch iſt es eine alte, oft wiederholte Anſicht, daß ſelbſt der ſchulmäßig betriebene Unterricht in den erſten Jahren lediglich in der lebendigen Beſchäftigung mit der Sprache beſtehen und die äußerlichen Fertigkeiten des Leſens und Schreibens zuletzt geübt werden müßen, weil erſt der richtig denkende und ſprechende Menſch einen rechten Gebrauch von dieſen Fertigkeiten machen werde. Wenn dieſe letztere Theorie zu großes Gewicht auf das eine Element der Sprache, und ein viel zu geringes auf die übrigen Elemente des Elementarunterrichtes legt und namentlich die unendlich wichtige Angemeſſenheit des Schreib- und Leſeunterrichts für das erſte Schulalter ganz verkennt, ſo kann in Beziehung auf alle ähnlichen Vorſchläge nicht dringend genug hervorgehoben werden, daß nichts geeigneter iſt, die Schule in den Augen des Volkes herabzuſetzen, als wenn ſie den Kindern das Nöthigſte lange vorenthält. Gerade die untern Volksclaſſen haben ein ſcharfes Auge für alle methodiſche Tändelei, ſie gehen in dem derben Realismus ihrer Lebensanſchauung auf den ſichtbaren Gewinn aus, den die Schule ihren Kindern bietet, und verachten die Anſtalt, die es an dieſem Gewinne fehlen läßt. Alles kommt hier darauf an, daß das Kind bei der Aufnahme die rechte Reiſe, den Grad der Stetigkeit und der geiſtigen Geweckheit erlangt hat, der zum Unterrichte befähigt. So lange dies nicht der Fall iſt, ſoll es in die Schule nicht aufgenommen werden, ſondern im Hauſe bleiben. Denn die erſten Keime alles Denkens, Wiſſens und Glaubens muß die Frühlingsſonne der elterlichen Liebe wecken und Peſtalozzi hat eben darum von den Müttern ſo Vieles und Großes erwartet. Wenn nun das Haus zu wenig thut, ſo ſoll freilich die Schule nachhelfen, doch nicht ſo, daß ſie die Rolle der Mutter übernimmt, eben ſo wenig wie die Mutter den Kindern gegenüber den methodiſchen Lehrton des Schulmeiſters anſtimmt. Die Schule kann ſich nur zerſtören, wo ſie aufhört Schule zu ſein, und zu den bedenklichſten Theorien auf dem Gebiete der Erziehung gehört diejenige, welche dem Ernſte des Unterrichts auch die Heiterkeit des Spieles zugeſellen will. Die Freude, die Heiterkeit ſoll auch in der Schule walten, aber nimmermehr das Spiel. In einem Kinde, das in den öffentlichen Unterricht übergeht, muß eben „der Unterſchied zwiſchen Ernſt und Spiel fixirt ſein“ (Schleiermacher Erziehungslehre S. 311 f.).

Blicken wir an dieſem Puncte noch einmal auf den durchmeſſenen Weg zurück, ſo ſtellt ſich heraus, worauf im Anfange hingewieſen worden, daß bei der Beſtimmung der Aufgabe, welche die Elementarſchule löſen ſoll, von den verſchiedenſten Geſichtspuncten

ausgegangen werden kann, wie denn nicht ohne Grund von Graffunder (a. a. O. I. Bd. S. 49) bemerkt worden iſt, daß wir bei der Beſprechung dieſes Gegenſtandes den tiefſten Geheimniſſen des Unterrichtes begegnen. Während die einen mehr den allgemein vorbereitenden Charakter der Elementarſchule hervorheben, und die Aufgabe derſelben in der Mittheilung derjenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten ſehen, durch welche der geiſtige Verkehr überhaupt und der Zugang zu aller berufsmäßigen Bildung bedingt iſt, finden die andern das Weſen dieſer Anſtalten mehr in den Mitteln ſelbſt, deren ſie ſich bedienen, in der Ausſchließung des wiſſenſchaftlichen Zuſammenhanges, in der richtigen Hervorhebung der gegebenen Grundtheile und in der angemeſſenen Gliederung des Stoffes. Scheint nach dieſer Anſicht der Stoff an ſich gleichgültig, ſo wird von wichtigen Stimmführern dagegen geltend gemacht, daß freilich die beſondere Berufsbildung des Einzelnen nicht Gegenſtand des vorbereitenden Unterrichtes ſein könne, daß aber die Elementarſchule, eben weil ſie allgemein menſchliche Bildung anſtrebe, auch den höchſten und allgemeinſten Inhalt aller Bildung wirklich darbieten müße. Solchen Forderungen gegenüber entſteht die Frage, was das Eigenthümliche der Elementarſchule in der Verarbeitung jener Stoffe ſei, ob die bloße Aneignung derſelben oder die geiſtige Durchdringung. Für beide Richtungen giebt es Kämpfer, denn für beide giebt es Gründe; aber in der Heftigkeit des Streites wird nicht ſelten verkannt, daß die Wahrheit weder auf der einen noch auf der andern Seite ſei, ſondern in der lebendigen Zuſammenfaſſung beider Richtungen. Um den Streit zu ſchlichten, wird auf das Object des Elementarunterrichtes hingewieſen, auf das Kind ſelbſt, und gefragt, welche Grundkräfte der kindlichen Seele gepflegt werden müßen. Die Antwort erfolgt nach den mitgebrachten Vorausſetzungen; aber die geſunde Praxis hat zu allen Zeiten im Auge behalten, daß die Elementarſchule die ganze Kindesſeele ergreifen ſoll. Es iſt erſichtlich, daß nur in der allſeitigen Berückſichtigung dieſer verſchiedenen Geſichtspuncte die Aufgabe der Elementarſchule erfüllt werden kann.

Was die *Einrichtung* der Elementarſchule anbetrifft, ſo richtet ſich dieſelbe nach den drei Hauptgattungen von Schulen, denen ſie vorauf geht, der Volksſchule, des Gymnaſiums und der Realſchule. Es iſt ſchon oben (S. 89) gezeigt worden, daß ſie als integrirender Theil dieſer Schulen nothwendig an dem eigenthümlichen Charakter derſelben theilnehmen muß. Natürlich wird dies eben ſo ſehr in der *innern* Organiſation als in den *äußern* Verhältniſſen ſichtbar werden. Je beſtimmter der Charakter der Schule, welcher eine Elementarſchule angehört, ausgeprägt iſt, deſto einfacher und in den verſchiedenen Schulen derſelben Gattung deſto übereinſtimmender wird ſich die Einrichtung der Elementarſchule geſtalten. Dieſer beſtimmte Charakter iſt nun dem Gymnaſium und der Realſchule in einem viel höheren Grade eigen, als der Volksſchule, welche von der ſogenannten „einclaſſigen" Dorfſchule bis zu den gehobenen Stadtſchulen eine ſehr mannigfaltige Reihe nach den Verhältniſſen der betreffenden Gemeinden verſchiedener Anſtalten umfaßt. Indem wir zunächſt die Einrichtung der der Volksſchule angehörenden Elementarſchule beſprechen, und dann die Einrichtung der den Gymnaſien und Realſchulen voraufgehenden Elementarclaſſen folgen laſſen, ſetzen wir an dieſem Orte alles, was das Weſen dieſer Anſtalten überhaupt anbetrifft, eben ſo als bekannt voraus, wie wir in Betreff der einzelnen Lehrgegenſtände, deren Methode hier nicht ausführlich dargeſtellt werden kann, auf die betreffenden Artikel verweiſen müßen.

Wo die Volksſchule, wie in vielen ländlichen Ortſchaften, in denen nur *ein Lehrer* ſteht, noch die embryoniſche Geſtalt hat, daß, wenigſtens während des Winterhalbjahres, die Kinder aller verſchiedenen Altersſtufen ſich zu gleicher Zeit in dem Schullocale zuſammenfinden, da kann nur außergewöhnliche Begabung des Lehrers, und auch dieſe nur auf dürftige Weiſe, dem Schulzwecke entſprechen. Die verdienſtvolle Schrift von *E. Th. Goltzſch*: Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfſchulen ꝛc. (4. Aufl. Berlin 1859) hat in ſchlagender und überall die gründlichſte Kenntnis der wirklichen Zuſtände offenbarender Weiſe die Nachtheile und Unvollkommenheiten dieſer Einrichtung, „die eben eigentlich

keine ist," dargestellt und zu heilsamer Besserung den Weg gezeigt. G. weist darin nach, daß die Anzahl der Abtheilungen, welche in einer solchen Schule gewöhnlich gebildet werden, nie eine zureichende sein könne, daß dadurch der stetige Fortschritt aufgehoben, die materiale Bildung der Kinder unsicher, die formale aufs äußerste benachtheiligt werde, und daß die eigentlich schulmäßige Behandlung des Unterrichtes geradezu unmöglich sei bei einer solchen Einrichtung, die nebenher die gefährlichsten sittlichen Folgen und die unbilligste Vernachlässigung derjenigen Rücksichten mit sich führe, welche den häuslichen und den gesammten Lebensverhältnissen der Landleute gebühren. Er schlägt vor, die Kinder, die bisher mit Ausschluß der beiden schulfreien Nachmittage, gemeinsam einen sechsstündigen Unterricht empfingen, in zwei Classen zu theilen, und jede von ihnen gesondert täglich zu einem dreistündigen Unterrichte zu vereinigen. Die Gründe, welche für diese Einrichtung von G. angeführt werden, sind so triftig und überzeugend, daß es nur durch die Macht der Gewohnheit erklärlich wird, wenn diese Vorschläge doch im ganzen nur wenig beachtet werden und selbst in den „drei preußischen Regulativen" die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen nur bei übermäßiger Anzahl der Schüler ausnahmsweise zugelassen wird. Freilich ist G. weit entfernt, von der bloßen Beschränkung der Unterrichtszeit auf je drei Stunden in einer Ober- und einer Unterclasse das Heil zu erwarten, vielmehr knüpft er mit Recht das Gelingen an die Bedingungen (S. 37), daß die Unterrichtsgegenstände auf die richtige Weise in einander greifen, daß ein sicher fortschreitender Lehrgang inne gehalten werde, die an diesen sich anschließenden Lehr- und Lernmittel vorhanden seien, das Lehren beschränkt, dagegen das Einüben und Anwenden ausgedehnt, und zu diesem Zwecke eine angemessene gegenseitige Hülfsleistung der Kinder geordnet, die Disciplinirung der Schüler für den Massenunterricht nicht versäumt, gute Gewöhnungen in Betreff des Erlernens und Uebens des Erlernten von Anfang an eingeführt und die schulfreien Zeiten für die Zwecke des Unterrichts zwar mäßig aber doch regelmäßig benützt werden; aber diese Bedingungen wird nicht nur jeder Einsichtsvolle als die wesentlichsten Bedingungen einer wohlgeordneten und erfolgreichen Lehrthätigkeit in gefüllten Schulclassen anerkennen, sondern es ist auch leicht ersichtlich, daß ihnen nur unter der Voraussetzung der hier vorgeschlagenen Theilung der Dorfschule überhaupt Rechnung getragen werden kann. Was G. in den betreffenden Stellen, namentlich über die gegenseitige Hülfsleistung der Kinder, den Unterschied derselben von dem sogenannten „wechselseitigen Unterrichte," über die Aeußerlichkeiten, durch welche der Massenunterricht gefördert wird, über die Nothwendigkeit guter Gewöhnungen und über die Benutzung der schulfreien Zeit sagt, überragt an Gesundheit, Gründlichkeit und praktischer Anwendbarkeit alles, was seit Decennien über die Kunst des Kinderunterrichts geschrieben worden ist und athmet eben so sehr den Geist echt christlicher Humanität als den pädagogischen Verständnisses. Die Unterclasse, welche G. annimmt, entspricht ganz der Sphäre der eigentlichen Elementarschule, da er in dieselbe die Kinder von 6 bis 10 Jahren stellt. Sein Lectionsplan für diese Elementarclasse ist folgender:

Lectionen	Montag und Donnerstag	Dienstag und Freitag	Mittwoch und Sonnabend
I.	Biblische Geschichte. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Obere Abtheilung: Bibellesen. Untere Abtheilung: Abschreiben. Letzte Viertelstunde Katechismus.	Kirchenlieder, Bibelsprüche und Gebete.
II.	Rechnen.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben (Sachunterricht).	Obere Abth.: Bibellesen u. Abschreiben. Untere Abth.: Lesen u. Schreiben.
III.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Letzte halbe Stunde Gesang.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.

Zur nähern Erklärung dieſes Lectionsplanes möge noch Folgendes hinzugefügt werden:

Der Verfaſſer hält den Religionsunterricht mit vollem Rechte für denjenigen Gegenſtand, der das Weſen der Volksſchule conſtituirt und ſo tief mit derſelben verwachſen iſt, daß ſelbſt die abſtracte Richtung, welche lange Zeit die Pädagogik beherrſchte, nicht vermocht hat, die weſentlichſten Grundlagen dieſes Unterrichtsgegenſtandes, Bibel, Katechismus, Geſangbuch und Kirchenjahr aus der Volksſchule zu verdrängen. Wenn aber der Stoff als ſolcher auch ſtehen geblieben iſt, ſo hat doch eine verkehrte Behandlung denſelben nur zu oft um ſeine Wirkung gebracht. Es kommt darauf an, des in jenem Stoffe waltenden und dargebotenen Lebens ſich zu bemächtigen. Dies geſchieht dadurch, daß der Zuſammenhang der Lehrenden und Lernenden mit der Gemeinſchaft der Gläubigen aufrecht erhalten, dem religiöſen Lehrſtoffe aber auch eine bildende Kraft zugetraut und die Wirkung derſelben nicht durch unangemeſſene Behandlung, wie durch zu vieles Fragen und durch breites Katechiſiren aufgehoben wird. Nirgends ſoll der religiöſe Stoff zur bloßen Denk- und Sprachbildung herabgeſetzt werden, immer ſoll der Zweck, das Reich Gottes in den Seelen der Kinder zu bauen, dem Lehrer gegenwärtig ſein. Der Stoff iſt ein dreifacher: das von den Heilsthaten zeugende Wort Gottes, die kirchliche Lehre und die Anbetung Gottes in der Familie und in der Gemeinde. Die Geſchichte des Reiches Gottes bildet den wichtigſten Gegenſtand in der Unterclaſſe von welcher hier die Rede iſt. Die ganze Claſſe bleibt bei dieſem Unterrichte in der Regel ungetheilt, doch ſoll den Kleinen ein vorbereitender Stoff, der in Hinweiſungen auf Gottes Offenbarungen in ſeinen ſichtbaren Werken, in Erzählungen von der Macht des Gewiſſens und von gnadenreichen Lebensführungen einzelner Menſchen beſteht, gegeben, die obere Abtheilung unterdeſſen mit dem Niederſchreiben der behandelten bibliſchen Geſchichte beſchäftigt werden. Der geſammte Stoff wird vollſtändig zweimal (alſo je in zwei Jahren einmal) behandelt, und zwar in freier Erzählung des Lehrers, doch ſo, daß die obere Abtheilung zur Benützung der Bibel ſelbſt für Vorbereitung und Wiederholung angeleitet wird. Der religiöſe Gehalt jeder Geſchichte wird in Form eines Bibelſpruchs oder Liederverſes nach der trefflichen Anleitung von Zahn feſtgehalten, die obere Abtheilung ſchreibt dieſe Sprüche für den nächſten Tag zu Hauſe auf. Die durch die kirchlichen Feſte angeregten Stoffe werden jährlich von neuem behandelt. Als erreichbares Ziel ſtellt G. die Forderung, daß die Kinder der obern Abtheilung das Ganze der jedesmal behandelten Geſchichte mit den bibliſchen Worten wiedererzählen können, ohne der unterſtützenden und leitenden Fragen zu bedürfen. Der Katechismus, der in der Unterclaſſe nur gedächtnismäßig aufgenommen, aber mit richtiger Betonung gelernt werden ſoll, wird in einzelnen Schlußviertelſtunden gebetet. Außerdem werden das Gebet des Herrn, leicht behaltliche und kindliche Morgen-, Abend-, Tiſch- und andere Gebete, ſowie einzelne Liederverſe von den Kleinſten durch Vor- und Nachſprechen, von den Größern aber bereits ganze Kirchenlieder ſowie einzelne Pſalmen und etwa 100 Bibelſprüche gelernt. Ein für jede Woche beſtimmtes Schulgebetslied, welches täglich früh zur Morgenandacht geſungen und geſprochen wird, ſoll die Gewohnheit befeſtigen, die angeſammelten Schätze zur wirklichen Erbauung zu benützen.

Den Leſe-, Schreib-, Recht- und Schönſchreibunterricht behandelt G. mit Recht als einen einzigen Unterrichtsgegenſtand aus nahe liegenden und bekannten Gründen. Dieſer Unterrichtsgegenſtand ſoll in der Unterclaſſe ſeinen relativen Abſchluß finden, ſo daß er in der Oberclaſſe aufhört, ſelbſtändiger Gegenſtand des Unterrichts zu ſein und die erlangten Fertigkeiten von da ab in den Dienſt der übrigen Unterrichtsgegenſtände treten und in dieſem Dienſte weiter geübt und ausgebildet werden. Als unerläßliche Grundlage für den Unterricht im Leſen werden zweckmäßige Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge, für den im Schreiben Uebungen des Auges und der Hand gefordert. Das Auge muß ſicher geworden ſein, ehe die Hand gehorſam werden kann. Auch müßen alle Theile des zu übenden Buchſtabens nach der Zeichnung auf der Wandtafel und ſodann aus dem Kopfe von den Kindern beſchrieben werden, und

erſt auf dieſe Beſchreibung, welche zur bildenden Anſchauungs-, Denk- und Sprechübung wird, folgt die Forderung, den Buchſtaben auf der Schiefertafel nachzubilden. Nebenher gehen Uebungen für das Ohr und die Sprachwerkzeuge durch Anhören, Auffaſſen und Nachſprechen zuerſt der Selbſtlaute, dann der Mitlaute, endlich aller möglichen Lautverbindungen in zweilautigen Sylben. Hierauf werden für die ſämmtlichen Laute nach und nach die geſchriebenen und gedruckten Zeichen gegeben und theils durch Abſchreiben, theils durch Dictiren, theils durch eigene Combination der Kinder Sylben gebildet. Vorausgeſetzt wird, daß die angewendeten Wandleſetafeln wie die Handfibel einen lückenloſen Gang der Uebungen einhalten. Die Menge der Abtheilungen, die durch den Eintritt neuer Schüler mit jedem Halbjahre, und durch den verſchiedenartigen Fortſchritt der Kinder hervorgerufen werden, iſt hier weniger ſtörend, da dieſe Stunden mehr Arbeitsſtunden als Lehrſtunden ſind. Jede Lehrſtunde beginnt mit Beſichtigung der häuslichen Arbeit. Die vorgerückten Schüler werden durch Abſchreiben von der Wandtafel, durch Niederſchreiben dictirter Sätze, Bibelſprüche ꝛc. beſchäftigt, und beſondere Leſeübungen des ſpäter niederzuſchreibenden Stoffes gehen vorher. Nach Ablauf von zwei Jahren iſt der Stoff der Fibel und der Wandtafeln durchgearbeitet. Von nun an bietet das Leſebuch, das neue Teſtament, der Katechismus und das Geſangbuch den Leſe- und Abſchreibeſtoff dar, es tritt daher das Leſen und Schreiben bereits in den Dienſt des Religionsunterrichts und fördert namentlich die Gedächtnisübungen. Jetzt wird auch der Anfang mit dem Schreiben auf Papier gemacht, und die Schwierigkeit desſelben nöthigt zu beſondern Uebungen, ſo daß hier Leſen und Schreiben aus der bisherigen engſten Verbindung heraustreten. Bei dem fortgeſetzten Leſeunterricht iſt das Hauptgewicht nun auf den im Leſeſtoff enthaltenen *Gedanken* zu legen. Nur Verſtandenes kann gut geleſen werden. An inhaltsleerem Stoffe lernt kein Kind leſen und alle Kunſt, Geiſt und Gemüth des Kindes, welches ſich von dem Inhalte nicht unmittelbar angezogen fühlt, zu feſſeln, bleibt fruchtlos.

Der „*verbundene Sach- und Sprachunterricht*“ kann, wie G. meint, keinen ſelbſtändigen Unterrichtsgegenſtand in der Volksſchule ausmachen, ſondern er muß ſich an den Leſe- und Schreibunterricht anlehnen. Da es nämlich beim Leſen darauf ankommt, daß der Inhalt aufgefaßt und das gewonnene Verſtändnis desſelben hörbar dargeſtellt werde, ſo muß der Leſeunterricht immer auf den Inhalt eingehen, muß alſo ein Sachunterricht ſein, denn die bloße logiſche Form der Gedanken und deren grammatiſcher Ausdruck iſt kein Gegenſtand für die Volksſchule. Die Anſchauungs-, Denk- und Sprechübungen *ohne beſtimmten Inhalt* ſind daher verwerflich und fruchtlos. Schon vor ihrem Eintritt in die Schule haben die Kinder ihre erſte Denk- und Sprachbildung durch die Auffaſſung der Worte und Gedanken anderer erlangt; auf demſelben Wege ſollen ſie durch Darreichung eines geeigneten Leſeſtoffes zu einer tüchtigen Denk- und Sprachbildung weiter geführt und ſo allmählich zu ſelbſtändigem Nachdenken befähigt werden. Da aber die Kinder im Anfange noch nicht leſen können, und die oben erwähnten Sprechübungen, welche ſich an die das Leſen und Schreiben vorbereitenden Uebungen des Ohres und Auges, der Sprachwerkzeuge und der Hand anſchließen, nur auf die ſinnliche Seite der Sprache, nicht auf den Gedankeninhalt derſelben gerichtet ſind, ſo bedarf es noch beſonderer Vorübungen zum Leſen, welche den letztern Zweck verfolgen. Dieſe bilden den verbundenen Sach- und Sprachunterricht, der weſentlich darin beſteht, den in einer ſprachlichen Darſtellung enthaltenen Gedanken anzuzuſaſſen, und mündlich wiederzugeben, andererſeits aber für die eigenen Gedanken die richtige Bezeichnung zu finden. Dieſe Denk- und Sprechübungen dürfen nicht darauf ausgehen, die Erſcheinungen zu claſſificiren, ſondern, wie das Leben ſelbſt in raſchem Wechſel an dem Menſchen vorübergeht, ſo ſoll Lehrer und Kind aus der reichen Welt, die ſie umgiebt, nach Herzensluſt die Gegenſtände der Betrachtung wählen. Die Wilke'ſchen Bildertafeln werden zu Grunde gelegt. Bei Behandlung derſelben kommt es nur darauf an, die Kenntniſſe der Kinder von der Außenwelt zu berichtigen, ihre dunklen Vor-

stellungen zu erhellen und die Kinder in den Stand zu setzen, sich über diese ihre Kenntnisse verständlich auszusprechen; dagegen wäre es fehlerhaft, die Bilder als bloße Anknüpfungspuncte für allerlei fernliegende Sachkenntnisse zu benützen. Die Bilder sollen Erinnerungsmittel, nicht Belehrungsmittel sein. Desto wichtiger ist die andere Seite dieses Unterrichtsgegenstandes, die sprachbildende. Jede gewonnene Vorstellung soll durch das richtige Wort bezeichnet, jeder Gedanke in einem sprachrichtigen Satze ausgesprochen, Satzbau und richtige Betonung geübt werden. Besonderer Fleiß ist auf die Formenbildung der Wörter, namentlich der Verba zu wenden. Die letzte Viertelstunde wird auf das Niederschreiben des Besprochenen nach dem Maße der Entwicklungsstufe, auf der die Kinder stehen, benützt. Für den Winter empfiehlt sich eine Betrachtung der Dinge nach ihrer körperlichen Form, doch wird sich dieselbe auf die regelmäßigen Ausdehnungsverhältnisse beschränken müßen. Einzelne Flächen mögen vorgezeichnet und von den Kindern mit Hülfe eines auch als Zollstock brauchbaren Lineals nachgezeichnet werden.

Der Rechenunterricht hat nach G. in der Volksschule nur eine untergeordnete Stelle zu beanspruchen; die Vorstellungen von dem Werthe, welchen man lange Zeit demselben für die Geistesbildung zuschrieb, waren übertrieben. Er muß ausgehen von sachlichen Belehrungen über gleichbenannte Theile eines Dinges. Völlig verwerflich ist die Eintheilung des Lehrstoffes in ein Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen, in ein Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen. Auch die Vertheilung des Lehrstoffes nach den vier Species ist unstatthaft, da diese verschiedenen Operationen einander gegenseitig fordern und ergänzen. Der Haupteintheilungsgrund für den ganzen Lehrstoff in der Unterclasse kann nur die Verschiedenheit der behandelten Zahlenräume sein. Alle abstracte Belehrung über das Wesen der Zahl und alle fremden Terminologien für die verschiedenen Operationen sind zu vermeiden. Es kommt lediglich darauf an, nach der Fassungskraft der Kinder und nach dem Wesen der Sache die Reihe der Aufgaben zu ordnen, das klare Verständnis derselben hervorzurufen und die Lösung zu controlliren. Auf allen Stufen ist es von größter Wichtigkeit, das Zahlenrechnen, bei welchem jede Zahl auf bewußte Weise in ihrer Stellung zum Zahlsystem, also sowohl die Menge als die Art der in ihr enthaltenen Einheiten, vorgestellt wird, dem Zifferrechnen, welches durch den Vortheil unseres Zahlbezeichnungssystemes, die Art der dekadischen Einheit durch die Stellung auszudrücken, die Aufmerksamkeit von der Art der Einheiten ganz ablenkt, vorangehen zu lassen.

Auch in diesem Unterrichtsgegenstande entstehen durch die halbjährlichen Zugänge neuer Schüler und durch die Verschiedenheit der Fortschritte viele Abtheilungen, doch sind dieselben, da es hauptsächlich auf Uebung und Anwendung ankommt, leicht zu beschäftigen, nöthigenfalls durch Mitwirkung der vorgeschrittenen Kinder. Nothwendig als Versinnlichungsmittel sind Würfelapparat und das sogenannte Zahlenbrett, wichtig Behufs rascher Stellung der nöthigen Aufgaben und zur Vermeidung des Dictirens und der Rechenhefte in den Händen der Kinder sind die Ziffernstäbe, durch welche insbesondere die immer nöthige Wiederholung der früher erlernten Operationen leicht möglich gemacht und dabei der stetige Fortschritt gewahrt wird.

Das Ziel für die Unterclasse ist Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 1000, der in schriftlichen Aufgaben ein wenig überschritten werden kann, und in den Aufgaben der geraden Regeldetri mit ganzen und ungemischten Zahlen.

Der Gesangunterricht ist von G. aus Bescheidenheit nicht näher besprochen worden, sondern nur seine tiefe Bedeutung für das innere Leben des Menschen angedeutet; doch ist sichtbar, daß er für die Unterclasse die Kenntnis der Noten als überflüssig ansieht und die Einübung einer mäßigen Anzahl von edlen Volksmelodien und den gebräuchlichsten Chorälen nach dem Gehöre voraussetzt.

Wir haben an einem im wesentlichen mustergültigen Beispiele zur Anschauung ge-

bracht, wie sich nach den Erfahrungen und Ansichten eines bewährten Schulmannes die Einrichtung und der Lehrplan der Elementarschule in der Landschule (und in der Volksschule überhaupt) gestalte. Dieser Lehrplan, wenn schon vor dem Erscheinen der „drei preußischen Regulative" entworfen, kann doch im wesentlichen als eine Ausführung der in diesen aufgestellten Grundzüge des Elementarunterrichtes angesehen werden. Doch dürfte das Ziel des Goltzsch'schen Lehrplanes an mehreren Puncten zu hoch gegriffen sein. Was den Religionsunterricht betrifft, so ist der von Goltzsch gegebenen Stoffvertheilung die der genannten Regulative vorzuziehen, welche für die beiden ersten Schuljahre nur die Geschichten „von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Sündflut, von Abrahams Berufung und Mosis Sendung, sowie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen," vorschreiben, und erst nach diesem Vorcursus die Reihenfolge eines guten Historienbuches eingehalten wissen wollen. Wenn auch der Elementarunterricht es nur mit einzelnen Lebensbildern aus der Geschichte des Reiches Gottes zu thun hat, so ist doch der Entwicklungsgang des göttlichen Heilsplanes nicht außer Acht zu lassen und derselbe auf der untersten Stufe um so mehr auf übersichtliche Weise durch Hervorhebung der Hauptmomente in großen Zügen zu zeichnen, als es hier darauf ankommt, die religiösen Grundstimmungen zu wecken. Läßt man die großen Entwicklungsmomente zu weit auseinanderfallen, füllt man die Zwischenräume mit einem zu reichen Materiale von Anfang an aus, so wird der Blick des Kindes von den entscheidenden Wendepuncten abgelenkt und dem Lehrer die Gelegenheit genommen, eine fruchtbringende Anwendung der Geschichte auf das innere Leben der Kinder selbst zu machen. Die von Bormann (Unterrichtskunde S. 103) im Anschluß an die Regulative gegebene Auswahl von 18 biblischen Geschichten, welche in den ersten beiden Jahren also zweimal durchgenommen werden müßten, entsprechen dieser Stufe entschieden mehr. Dazu kommt, daß den Anfängern überhaupt eine größere Zeit gewidmet werden muß, wenn eine sichere Grundlage gewonnen werden soll.

Nur für Dorfschulen kann ferner der von Goltzsch vorgeschlagene religiöse Vorbereitungsunterricht durch erweckliche Geschichten aus dem Leben zugelassen werden, weil im allgemeinen von den Landkindern angenommen werden muß, daß sie an sittlich-religiösen Vorstellungen arm in die Schule treten, da die Eltern wenig Zeit haben, mit ihnen zu verkehren. Im allgemeinen sollen diese ersten Weckstimmen des religiösen Bewußtseins von Vater und Mutter kommen. Ueberdies sind die meisten Geschichten dieser Art für das Kind viel schwerer zu verstehen, als die biblischen Erzählungen von der Schöpfung, dem Sündenfalle, der Gesetzgebung ꝛc.

Was die Sprechübungen betrifft, so sind dieselben wohl in der Elementarschule nur als ein integrirender Theil des Sprachunterrichts neben Lesen und Schreiben, keineswegs als ein besonderer Gegenstand, am wenigsten als ein verbundener Sach- und Sprachunterricht anzusehen. Es ist in der vorausgeschickten Darstellung der Aufgabe, welche die Elementarschule zu lösen hat, schon gezeigt worden, daß ein eigentlicher weltkundlicher Sachunterricht gar nicht in die Elementarschule fällt. Auch stellt G. selbst die Forderung, daß die Erscheinungen, welche besprochen werden, nicht etwa classificirt werden sollen, daß auch kein Zusammenhang unter ihnen angestrebt, sondern nach Belieben das erste beste Bild ergriffen und behandelt werden soll. Das heißt aber eben den Sachunterricht ausschließen, denn in einem Gebiete, in dessen Behandlung das Belieben und die Zufälligkeit herrscht, kann von einem *Unterrichte* nicht mehr geredet werden. Ganz anders gestaltet sich bei G. die Auffassung der Sprechübungen, wo er die sprachliche Seite derselben berührt. Hier sehen wir sofort Ordnung, Stufengang, Absicht und Zweck. Auch ist der Ort, den G. den Sprechübungen im Lehrplane anweist, gewiß der richtige. Aber warum soll nicht zugegeben werden, daß diese Uebungen eben um der zu berichtigenden Vorstellungen und ihres sprachlichen Ausdruckes willen vorgenommen werden? Die Furcht vor einer *inhaltsleeren* Weise, diese Denk- und Sprechübungen zu be-

treiben, ſollte endlich aufgegeben werden. Jene Inhaltsleere lag weit mehr im Princip des ganzen Unterrichts, der von Seiten der formaliſtiſchen Pädagogen angeſtrebt wurde, als in den Denk- und Sprechübungen an ſich. Und wer ſchützt uns davor, daß nicht auch innerhalb der Grenzen, in denen auch gegenwärtig dieſe Uebungen für nothwendig anerkannt worden ſind, der Lehrer bei der Willkür, die ihm in der Wahl des Stoffes geſtattet iſt, gerade den leerſten wählen wird? Sorgen wir nur dafür, daß der Lehrer ſelbſt ein reiches inneres Leben, ein armes und warmes Herz in die Schule mitbringt, ſo wird er keine inhaltsleeren Sprechübungen halten. Schließlich aber iſt die Denk- und Sprechübung, wenn ſie nur dem Standpuncte der Kinder angemeſſen iſt und ihrer eigentlichen Aufgabe entſpricht, niemals inhaltsleer, denn ſie hat die Sprache, das lebendige Wort und ſeine Formen ſelbſt zu ihrem Stoffe, ein Stoff, der mindeſtens ein eben ſo reicher iſt, als der Laut und das Lautzeichen, die Zahl und die Form. Wo an einem andern Orte die Idee des vereinigten Sach- und Sprachunterrichtes ihre Berechtigung hat, wird im Folgenden noch gezeigt werden.

Eben ſo iſt in Beziehung auf den Rechenunterricht in der Elementarſchule zuzugeben, daß nicht bloß mit unbenannten Zahlen, ſondern auch mit benannten operirt werden müße, und dies aus dem Grunde, weil die benannte Zahl dem Kinde lebendiger iſt, und an das Leben immer wieder angeknüpft werden muß. Aber es iſt nicht zu überſehen, daß der eigentliche elementare Stoff, mit dem wir es hier zu thun haben, eben die Zahl als ſolche iſt. Der Werth der reinen Zahlenoperationen für die geſammte Zucht und Bildung des Geiſtes darf ſo gering nicht angeſchlagen werden, als G. dies thut. Allerdings hat beſonders die Anwendung gewiſſer im Leben häufig vorkommender Benennungen, wie Thaler, Groſchen, Pfennige ꝛc. für den Unterricht den Nutzen, daß die dabei vorkommenden Reductionszahlen und deren Gebrauch dem Kinde geläufiger werden. Dieſen Vortheil dürfen wir nicht überſehen, aber die Hauptſache dieſes Unterrichtsgegenſtandes bleibt, wie Gräfe richtig behauptet, jene Verſtandesübung, welche durch die auf den Eigenſchaften der Zahlen und auf ihren Verhältniſſen zu einander ruhenden Schlüſſe und durch die Nöthigung der Kinder, ſich darüber auszuſprechen, gewonnen wird. So wird denn freilich überall vom Concreten ausgegangen, aber allmählich der Begriff der Zahl aus der Reihe der gezählten Gegenſtände hervorgehoben und an der Zahl die Reihe der Uebungen vollzogen werden müßen, welche den eigentlichen Unterricht ausmachen. Unter den Neuern hat auch Bormann (a. a. O. S. 212) darauf hingewieſen, daß dieſer Unterricht „ſeine Belebung“ (auch wohl ſeine bildende Kraft) „weniger in dem von außen Herangebrachten, als in der Behandlung der Zahl ſelbſt ſuchen müße.“

In Vorſtehendem iſt im allgemeinen die Einrichtung und das Lehrziel der der Volksſchule angehörigen Elementarclaſſen ausgeſprochen. Wie ſich dieſe Einrichtung in der ungetheilten einclaſſigen Volksſchule modificirt, das hängt von dem Lehrplane ab, welcher der obern Claſſe zu Grunde gelegt wird (ſ. Volksſchule). Wo es bei dieſer Einrichtung, deren Unvollkommenheit von Goltzſch ſo treffend charakteriſirt iſt, ſein Bewenden haben muß, da wird es vornehmlich darauf ankommen, die nöthigen Abwechslungen von Unterricht und Selbſtbeſchäftigung aufs beſtimmteſte ein für allemal feſtzuſtellen, den Stoff für die Selbſtbeſchäftigung rechtzeitig vorher zu beſtimmen, von den eingeführten Ordnungen und Gewohnheiten niemals abzuweichen und den Mechanismus der verſchiedenen Thätigkeiten durch ein angemeſſenes Helferſyſtem zu unterſtützen, damit durch den Uebergang von einer Thätigkeit zur andern keine Zeit verloren werde und die ſtillen Beſchäftigungen den Kindern niemals ohne Controlle bleiben. Auch iſt ferner in gewiſſen Gegenſtänden eine wirkliche Combination beider Haupteintheilungen immer möglich, z. B. beim Beten des Katechismus, der Sprüche und Kirchenlieder, in einzelnen Stunden der bibliſchen Geſchichte, beim Geſange; und es kann auch wohl in ſolchen Stunden, was Schwarz (die Schulen, S. 51 u. 52) hervorhebt, gerade die Ungleichheit des Standpunctes ein belebendes Reizmittel für den Unterricht werden. Wie ſich ein

ſolches Schulleben geſtaltet, das hat Schwarz (a. a. O., S. 55 u. 56) darzuſtellen geſucht, doch verzichtet auch er auf eine ins Detail eingehende Zeichnung, und endet mit dem Geſtändnis, daß es dem alleinſtehenden Lehrer nie gelingen werde, die Aufmerkſamkeit aller Schüler zu feſſeln. Gerade die ins einzelne gehende, ſorgfältig den ganzen Mechanismus der wechſelnden Thätigkeiten charakteriſirende Darſtellung eines Lehrplanes für die ungetheilte Landſchule wäre, wenn dieſe Einrichtung nicht ganz beſeitigt werden kann, das dringendſte Bedürfnis.

Für die Stadtſchulen, ſofern ſie ſich über die zweiclaſſige Schule erheben, wird die Elementarſchule ſich entweder in zwei oder in drei Claſſen theilen, je nachdem die Schule ſelbſt vollkommener oder unvollkommener organiſirt iſt. Der gewöhnlichen Eintheilung in untere, mittlere und höhere Schulen der Art liegt ein klares Princip überhaupt nicht zu Grunde; vielmehr kann nur zwiſchen denjenigen Schulen mit Beſtimmtheit unterſchieden werden, welche das Weſen der Volksſchule noch *rein* darſtellen, und denjenigen, welche, einem anderweitig nicht genügten Bedürfniſſe nachgebend, zugleich Vorbereitungsanſtalt für die mittlern Claſſen des Gymnaſiums und der Realſchulen ſein oder auch für den gehobenen Handwerkerſtand die nöthige Bildung darbieten wollen. Die Elementarſchule als ſolche wird durch dieſen Unterſchied weniger berührt, als durch die, in der Menge der Lehrkräfte und in dem entſprechenden Claſſenſyſteme ſich ausſprechende, vollkommenere oder unvollkommenere Organiſation. Wo die Elementarſchule in zwei Claſſen zerfällt, da wird der oben dargeſtellte Unterſchied der beiden Abtheilungen aller Schüler zum Unterſchiede der Claſſe. Doch liegt es in der Natur der Sache, daß auch hier innerhalb jeder Claſſe wiederum wenigſtens zwei Abtheilungen werden gemacht werden müßen. Entſprechend der Idee der Volksſchule werden bei 26 wöchentlichen Lehrſtunden auf der *Unterſtufe* 6 Stunden der Religion, 14 dem Sprachunterricht (und zwar 12 dem vereinigten Leſe- und Schreibunterricht und 2 den Sprechübungen), 4—5 dem Rechnen, 1—2 dem Geſange zu widmen ſein. Auf der obern Stufe wird ſtatt der Sprechübungen der an die Formenlehre ſich anſchließende Vorbereitungsunterricht in den geographiſchen Elementen als Heimatskunde eintreten. Vorausſetzung bleibt auch hier, daß die Leſe- und Schreibſtunden vielfach der tieferen und allſeitigeren Einprägung des religiöſen Stoffes dienen.

Je mehr das Syſtem der Abtheilungen verſchwindet und dem der Claſſen weicht, deſto vollkommener wird die Elementarſchule ihre Aufgabe löſen. In der dreiclaſſigen Volkselementarſchule wird die Theilung des oben beſchriebenen Penſums ſo zu ordnen ſein, daß der Lehrſtoff der *untern* Abtheilung jetzt auf zwei Claſſen vertheilt wird, weil es ein Gewinn für den ganzen Unterricht iſt, wenn den erſten Anfängen und deren Befeſtigung die größte Gründlichkeit gewidmet werden kann. Die Vertheilung der Lectionen bleibt dieſelbe wie in der zweiclaſſigen Schule.

Die Elementarſchulen, welche den höhern Anſtalten, Gymnaſien und Realſchulen, angehören, werden durch ihre Beziehung auf dieſe Anſtalten mehrfach modificirt, wie oben (S. 89) gezeigt iſt. Die Zeit, innerhalb deren die Aufgabe des Elementarunterrichts gelöst werden ſoll, wird eine *kürzere*. Eine vollkommenere Organiſation der Elementarſchule muß dieſem Zwecke hülfreich werden. Die Abtheilungen innerhalb der einzelnen Claſſen müßen womöglich ganz verſchwinden. Das kann nur geſchehen, wenn die halbjährig neu hinzutretenden Anfänger *) immer vereinigt bleiben, d. h. wenn halbjährige Curſe eingerichtet werden, ſo daß der ganze Elementarunterricht in 4 oder 6 halbjährige Curſe zerfällt. Dem Uebelſtande, daß die Kinder bei einer ſolchen Einrichtung mit jedem halben Jahre einem andern Lehrer zugeführt werden, hat man an einigen Anſtalten dadurch begegnen wollen, daß man jeden Lehrer ſeine Claſſe von unten nach oben durch alle Stufen hindurch führen ließ. Freilich geht dadurch wieder der

*) An manchen Orten, z. B. in Württemberg werden nur einmal im Jahr Anfänger aufgenommen (vgl. d. Art. Aufnahme I. S. 305.) D. Red.

Vortheil einer vielſeitigeren Einwirkung verloren. Das Beſte ſcheint eine ſolche Vereinigung beider Syſteme, daß ein Lehrer ſeine Schüler immer ein ganzes Jahr hindurch behält und ſie alſo durch zwei halbjährige Curſe führt (vgl. auch den Art. Claſſenſyſtem). Auch auf den Lehrplan influirt die Beziehung auf die höhere Anſtalt. Dem Religionsunterrichte kann eine beſchränktere Anzahl von Stunden zugewieſen werden, weil er ſich durch die ganze Reihe der Schuljahre hindurchzieht, doch dürften 3 Stunden wöchentlich die geringſte Zahl von Religionsſtunden in den Elementarclaſſen ſein, wenn das ſehr umfaſſende Material bewältigt werden ſoll. Dagegen treten die intellectuellbildenden Stoffe, die ſprachlichen Uebungen und das Rechnen in den Vordergrund. Die der Gymnaſial- oder Realſchulbildung ſich annähernde Tendenz darf nur gegen das Ende hin betont werden, da die Entſcheidung, welche Richtung der Schüler einſchlagen wolle, oft erſt in dem letzten Jahre des Elementarunterrichts getroffen wird. Die zum Gymnaſium leitende Vorſchule wird ihren Charakter hauptſächlich in der Hervorhebung des grammatiſchen Elementes, auch wohl in der Einfügung des Lateiniſchen, die der Realſchule angehörige Elementarſchule durch die Erweiterung der Formenlehre, des Rechnens und durch den Anfang des Franzöſiſchen ausſprechen. Aber, wie oben angedeutet worden, der Charakter beider Anſtalten wird auch in der Behandlung des Unterrichts ſelbſt ſich offenbaren. So wird z. B. bei den Sprechübungen in der Gymnaſialvorſchule das Hauptgewicht auf die ſprachliche Seite, in der Realvorſchule aber auf den Sachunterricht gelegt werden müßen, denn bei der Maſſe des naturwiſſenſchaftlichen Materials, das der Realſchüler ſich aneignen ſoll, kann nicht früh genug die Aufmerkſamkeit auf die Welt der Erſcheinungen gelenkt und die Gewohnheit, die eigenthümlichen Merkmale der Dinge ſcharf zu erfaſſen, geübt werden.

Wo die Elementarſchule nur 4 Claſſen zählt, wird die Theilung erſt in der letzten Claſſe, wo ſie dagegen 6 Claſſen hat, in den beiden oberen eintreten. Daraus erhellt, daß die Vorſchule bis zu dieſen Stufen für Gymnaſium und Realſchule eine gemeinſame ſein kann. Ob das Vierclaſſenſyſtem oder das Sechsclaſſenſyſtem das beſſere ſei, wird ſchwer zu entſcheiden ſein. Im allgemeinen dürfte indeſſen das Sechsclaſſenſyſtem den fähigen Schüler länger aufhalten, als nöthig iſt, während das Vierclaſſenſyſtem umgekehrt nicht gerade nothwendig den ſchwachen Schüler unreifer entläßt, da es ihn auf jeder Stufe zurückhalten kann. Nach alle dem ſtellt ſich die Vertheilung der Lectionen etwa folgendermaßen.

I. In den der Gymnaſial- und Realelementarſchule gemeinſamen Claſſen des Sechsclaſſenſyſtems:

1) In der unterſten Grundclaſſe:
   4 Stunden Religion, 6 Leſen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zuſammen 24 Stunden;
2) In der Claſſe V:
   4 Stunden Religion, 6 Leſen, 6 Schreiben, 2 Sprechübungen, 6 Rechnen, zuſammen 24 Stunden;
3) in der Claſſe IV u. III:
   3 Stunden Religion, 6 Leſen und deutſche Grammatik, 2 Sprechübungen, 5 Schreiben, 6 Rechnen, 2 Zeichnen und Formenlehre, 2 Geſang, zuſammen 26 Stunden.

Dieſen drei Stufen entſprechen die 3 untern Claſſen des Vierclaſſenſyſtems.

II. In den beiden obern Claſſen des Sechsclaſſenſyſtems und der oberſten des Vierclaſſenſyſtems:

a) Gymnaſialvorſchule:
   3 Stunden Religion, 6 Deutſch, 4 Schreiben, 4 Latein, 3 Geographie, 4 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Geſang, zuſammen 28 Stunden;
b) Realvorſchule:
   3 Stunden Religion, 5 Deutſch, 4 Schreiben, 4 Franzöſiſch, 3 Geographie, 5 Rechnen, 2 Formenlehre und Zeichnen, 2 Geſang, zuſ. 28 Stunden.

Auf die Mädchenſchule höherer Art iſt die Anwendung der hier aufgeſtellten Lectionspläne leicht zu machen, wenn für die weiblichen Handarbeiten die angemeſſene Anzahl von etwa 4 Stunden eingereiht, demgemäß in den untern Elementarclaſſen der Religions- und Rechenunterricht um eine Stunde, der ſprachliche um 2 Stunden gekürzt und in den oberen Elementarclaſſen einige Stunden für das Franzöſiſche eingefügt werden. Alle dieſe Einrichtungen, in denen locale und andere Gründe mannichfache Modificationen im einzelnen hervorrufen, können indeſſen nicht als maßgebende angeſehen werden, vielmehr ſollen ſie nur die weſentlichſten Entwickelungsformen der Elementarſchule andeuten. Flashar.

Emancipationsſtreit, ſ. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Empfindlichkeit — iſt die leichte Empfänglichkeit für unangenehme Eindrücke. Sie kommt entweder allein von phyſiſchen Urſachen her oder ſie entſteht durch moraliſche, oder unter dem Hinzutritt dieſer zu jenen. Im erſtern Fall iſt ſie entweder eine locale: das kranke Glied, die friſch geheilte Wunde empfindet ſchmerzhaft eine Berührung, die Haut eines Geneſenden den Luftzug; oder ſie iſt eine allgemeine bei ſchwächlichem, reizbarem Organismus, was bei den einen angeboren ſein, bei andern zuweilen, namentlich in den Perioden der Entwicklung, vorübergehend eintreten kann. In den beiden andern Fällen, da Moraliſches zu Grund liegt oder mitſpielt, zeigt ſich das empfindliche Weſen entweder mehr an der Oberfläche des Lebens als ſinnliche Weichlichkeit, oder mehr in der Mitte, im Gemüth — Empfindlichkeit im engern Sinn, welche ſelbſt neben ſinnlicher Stärke und Abhärtung vorhanden ſein kann.

Der Erzieher muß zu unterſcheiden wiſſen, weſſen Urſprungs die Empfindlichkeit ſei, mit der er's zu thun hat. Bei dem Vorwiegen phyſiſcher Urſachen kann ein Entgegenwirken mittelſt Strenge leicht Schaden anrichten, ſei es an der Geſundheit, wenn der Zögling aus Furcht ſich über Kräfte anſtrengt, ſei es an deſſen Gemüth, welches dadurch verzagt, verſchloſſen, verbittert, trotzig wird. In bevölkerteren Schulen oder Erziehungsanſtalten werden ſolche Kinder häufig durch Mishandlung von Seiten der Kameraden verſchüchtert, ſchief, falſch. Sie bedürfen daher beſonderer Aufſicht und Fürſorge und es iſt unter Umſtänden dienlich, das zarte Geſchöpf dem Pflicht- und Ehrgefühl eines ſtärkeren Genoſſen anzuvertrauen, jedenfalls nothwendig, ſie als vom Lehrer im Auge Behaltene und Geſchützte zu zeigen. Daneben muß ärztliche Obhut gehen und auf Stärkung hingewirkt werden — unmittelbar durch leibliche Uebungen, mittelbar durch Hebung der Willenskraft. Organismen, welche durch Verweichlichung in den erſten Kinderjahren empfindlich geworden, bedürfen der Zurückführung auf einfache Koſt, der Angewöhnung an Luft, friſches Waſſer, körperliche Anſtrengung, daß das üppige maſte Fleiſch ſchwinde, die Empfindungsreize ſich abſtumpfen. Was die Muskeln übt und ſtärkt, das zeigt den Nerven ihren Weg, abſeits von der müßigen Lauer auf das Unangenehme und hin zur ſchmerzvergeſſenden Thätigkeit. Auch die geiſtige Thätigkeit, namentlich das Sichüben zum „Können," als womit immer eine Luſt verbunden iſt und in gewiſſem Sinne auch Muskelkraft, nämlich die geiſtige, der Wille, geſtärkt wird, hilft weſentlich mit zur Ueberwindung der natürlichen Schwäche und ſinnlichen Empfindlichkeit. Wird zugleich Ambition zu Hülfe gerufen, ſo geſchehe es mit der Vorſicht eines Arztes, wenn er Mittel anwendet, die, indem ſie der Krankheit ſteuern, die Conſtitution anzugreifen geeignet ſind. An welchem Ort des Gemüthes vornehmlich der Hebel angeſetzt werden muß, von dem aus auf den phyſiſchen Mangel zu wirken iſt, das hat der einzelne Fall zu entſcheiden. Manchmal iſt ein Kind nur krank angeſichts des Lernens (Schulkrankheit), aber zum Spielen luſtig; Knaben bläuen ſich unter einander durch und tragen die Spuren davon ohne Murren, während die Schwiele von der züchtigenden Hand des Lehrers unter Wehklagen nach Haus gebracht wird, und Mädchen, die ſich vor dem Küchenfeuer ängſtlich hüten, erweiſen ſich unempfindlich gegen Hitze und Staub des Ballſaals. Denn es kommt nicht allein auf die ſinnliche Empfin-

dung an, ſondern wie Seele und Muth ſich dazu ſtellen, ſie begleiten, reagirend, neutraliſirend, wie das Aeußere ins innere Leben überſetzt wird.

Diejenige Empfindlichkeit, welche im leiblichen Leben nicht ihren Sitz, ſondern nur ihre Ausläufer hat, iſt ernſthafter anzugreifen, weil in der ſinnlichen Weichheit der ſittlichen Weichlichkeit entgegengetreten werden muß. Man findet ſie in allen Ständen, wie jeder weiß, der mit dem Armenweſen zu thun hatte oder in Schulen. Klagen der Eltern über zu vieles Lernenmüßen gehen nicht vorzugsweiſe von den wohlhabenden Häuſern aus, und die Suppenanſtalten haben auch während der bitterſten Nothzeit ihre Tage mit geringem Zulauf — es ſind die Tage, da eine minder angenehme Speiſe auf dem Küchenzettel verzeichnet iſt. — Die in Kindesliebe verkleidete Eigenliebe der Eltern legt durch Verzärtelung den Keim zu Anſprüchen und Misbehagen, ſo daß jene allererſt ſich ſelbſt im ſtillen ſtrafen müßen, wenn ſie endlich ſich genöthigt ſehen, dem weichlichen Weſen mit Strenge ein Ende zu machen. Wo man gewiß iſt, keine phyſiſchen Urſachen der Empfindlichkeit vor ſich zu haben, da ſoll ohne Schonung dagegen gekämpft und neben dem Zwang zur leiblichen Uebung und zur geiſtigen Arbeit auch der verdiente Spott angewandt werden, damit nicht Leute heranwachſen, die, weil ſie nur an das eigene Wohlſein denken, der allgemeinen Wohlfahrt im Weg ſtehen und im Amt wie in der Familie hinter ihrer Pflicht zurückbleiben, und daß von den Zeiten der Noth, des Krieges u. dergl. nicht ein ſchwammiges, winſelndes Geſchlecht überfallen werde. Dagegen aber darf keineswegs ein Uebel durch das andere ausgetrieben werden wollen, indem man in den Knaben etwa neben der Turnfreude einen Turnerſtolz und die Eitelkeit auf die leibliche Uebung weckt, wodurch die Uebung in der Gottſeligkeit hintangeſetzt wird; denn der Leib ſoll ein Diener des Geiſtes ſein und als ſolcher fähig und willig zum Dienſt, nicht aber, daß er ſeinen Herrn zur Hoffahrt reize, als wodurch in Wahrheit der Geiſt wieder unter ihn kommt.

Die Empfindlichkeit von rein pſychiſcher Art kommt gemeiniglich bei ſolchen vor, welche daheim verhätſchelt, mit Loben und Lieben verderbt und zu hohen Anſprüchen verwöhnt worden ſind, die es dann bitter fühlen, wenn andere ihnen nicht ebenſo viel Rückſicht ſchenken wollen; ſowie bei ſolchen, die ſich einer geiſtigen Schwäche, namentlich des Urtheilsvermögens, bewußt ſind. Dumme Leute ſind hierin den Tauben ähnlich — mistrauiſch und in Angſt, man verhöhne ſie; ſo zeigen auch häufig die Leute auf dem Land und die Ungebildeten gegenüber von Städtern und Gelehrten ein Mistrauen, als wollten ſie geſoppt werden, und obwohl unter ſich zu den derbſten Späſſen aufgelegt, nehmen ſie von dieſen auch wohlgemeinten Scherz gern übel auf, daher ihnen z. B. die Sprache Hebels nicht leicht mundet, und auch ſonſt manches populär Geſchriebenſein-wollende keineswegs ſich als volksthümlich erweiſt. Unterricht und Bildung muß ſolche Empfindlichkeit durch Hinwegräumung ihrer Urſachen zu heben ſuchen, während gegenüber dem natürlichen Mangel eben der Spruch gilt: wir, die wir ſtark ſind, ſollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen.

Empfindlich ſind aber nicht bloß die Schwachen; auch begabte, gebildete, wohlausgerüſtete Menſchen können es ſein. Namentlich der Ehrtrieb macht ſie dazu, daß dann ihre Seele gleichſam immer auf der Wache ſteht, weithin Feindſeliges merkt, jeden Mangel der Anerkennung fühlt, alles auf ſich bezieht. So quälen ſie ſich ſelbſt und werden andern läſtig, indem ſie viel von ihnen anſprechen und wenig dagegen leiſten; ſie tragen gerne nach und im geſelligen Umgang ſind ſie heikel wie ein ſchaalloſes Ei. Hier liegt der Schaden nimmer an bloßer ſittlicher Weichlichkeit, ſondern es iſt die Selbſtſucht, die das eigene Ich zum Mittelpunct gemacht hat. Um dem Wachsthum dieſes Uebels zu begegnen, hilft kein Mittel als religiöſe Erziehung, d. h. Hinleitung zum wahrhaftigen Mittelpunct des Lebens. Sich ſelbſt und alles, was man iſt, thut und leidet, auf Gott beziehen, das giebt feine Fühlfäden und doch kein empfindliches Weſen dabei, weil das Empfundene abgelenkt wird von dem Ort, da ſich Schmerz und Weh ausbrütet, und hingelenkt wird an den Ort, von wo Geduld und Muth

kommt. Wer lernen will, wie ein zart organiſirtes Gemüth, das jedes rauhe Lüftlein empfindet und dennoch keinem Sturm ausweicht, die Klippe der unſeligen Empfindungsſeligkeit umſchifft, der lerne Paul Gerhard und ſeine Troſtlieder kennen. **A. Hauber.**

Empfindſamkeit, Sentimentalität. Hierunter verſteht der heutige Sprachgebrauch diejenige poetiſche Verfaſſung des Gemüths, in welcher dieſes für Empfindungen, die zu Thränen führen (Ahnung, Rührung), beſonders geſtimmt iſt, und ſolche nicht nur gerne über ſich kommen läßt, ſondern nach ihnen ausgeht.

Es iſt jedoch zu bemerken, daß dieſer Sinn des Wortes keineswegs der urſprüngliche, noch auch in früherer Zeit der gebräuchliche war. Kant z. B. in ſeiner Anthropologie (§. 59) nennt die Empfindſamkeit „ein Vermögen und eine Stärke, den Zuſtand ſowohl der Luſt als Unluſt zuzulaſſen oder auch vom Gemüth abzuhalten," und ihm iſt dieſe Zartheit der Empfindung etwas männliches, der gegenüber die Empfindelei „eine Schwäche durch Theilnehmung an anderer ihrem Zuſtand, die gleichſam auf dem Organ des Empfindelnden nach Belieben ſpielen können, ſich auch wider Willen afficiren zu laſſen." Hamann hatte dem, was wir jetzt Empfindſamkeit nennen, den bezeichnenderen Namen „Empfindſeligkeit" gegeben, Schiller aber in ſeinem Aufſatz über naive und ſentimentale Dichtung von dem letztern Wort, wie auch vom erſtern, einen willkürlichen und die Begriffe durch Verallgemeinerung verwirrenden Gebrauch gemacht (Sämmtl. Werke Bd. XII. S. 170, 203, 227, 239, vgl. Viſchers Aeſthetik §. 458); übrigens, hierin dem Sprachgebrauch ſeines damaligen Meiſters Kant ſich nähernd, hat Schiller den Hauptrepräſentanten deſſen, was wir jetzt Empfindſamkeit nennen — Sigwart, eine Kloſtergeſchichte — unter die Kategorie der Empfindelei gebracht. Man darf ſich über das Unſichere und Schwankende im Gebrauch des Wortes nicht wundern, denn daſſelbe iſt nicht nur neu, ſondern zugleich aus Anlaß einer nichts weniger als ſentimentalen Dichtungsart aufgekommen. Als nämlich Sterne ſeine Sentimental journey geſchrieben hatte, kam der deutſche Ueberſetzer, Prof. Eckert, in nicht geringe Verlegenheit, wie er das Eigenſchaftswort wiedergeben ſolle. Anfangs wollte er „ſittlich" ſagen, oder andere Ausdrücke, auch Umſchreibungen wählen, aber ein Freund, ohne Zweifel Leſſing (ſ. Yoriks empfindſame Reiſe ꝛc. neue verbeſſerte Auflage, Mannheim 1780, Vorbericht S. XII. vgl. S. XLV.), rieth ihm zu „empfindſam", weil ja auch Sterne ſich erlaubt habe, das im Engliſchen neue Adjectiv zu sentiment zu bilden, und weil die bisher im Deutſchen aus dem Hauptwort abgeleiteten Adjective hier nicht zu brauchen ſeien. „Wenn eine mühſame Reiſe," ſchreibt der Freund, „eine Reiſe heißt, bei der viel Mühe iſt: ſo kann ja auch eine empfindſame Reiſe eine Reiſe heißen, bei der viel Empfindung war . . . . . Was die Leſer vors erſte bei dem Wort noch nicht denken, mögen ſie ſich nach und nach dabei zu denken gewöhnen." Es iſt merkwürdig, daß man ſich hernach bei dem Wort etwas von ſeinem erſten Gebrauch ſehr abweichendes zu denken gewöhnen und daß es dieſem Wort ähnlich ergehen ſollte, wie den ſentimentalen Menſchen ſelbſt, die ja auch nicht recht wiſſen, was ſie eigentlich wollen. Sterne's Reiſe wollte eine pſychologiſche ſein, auf Gefühlsabenteuer angelegt, deren ihm etliche nur allzunatürliche aufſtießen; aber was wir jetzt Empfindſamkeit nennen, jene eigenthümliche Poeſie, welche ſich bei den Deutſchen herausgearbeitet, zu welcher viel eher Klopſtock (ſ. Gervinus Geſch. der poet. Nationalliter. der Deutſchen, Th. IV. S. 8) als jener humoriſtiſche Engländer den Anſtoß gegeben hat und deren Abſtand von dem Sentimentalen bei Sterne Viſcher (Aeſthetik §. 220) zu zeichnen ſucht, — ſie iſt, obwohl in ihren erſten Anfängen dem Natürlichen zugewandt, in ihrer Entwicklung keineswegs natürlich, ſondern ſie flieht das Gebiet des Sinnlichnaiven wie den Humor und ſinkt in ein weiches, verweichlichendes Schwärmen und Schweigen, in ein mondſcheinſüchtiges Weſen. Göthe hat es von ſich weggeſchafft in ſeinem Werther, aber zugleich ſeiner Landsleute viele damit angeſteckt — bis auf die Kleidung, die bekanntlich bei Studenten und jüngeren Männern Jahrzehnte lang Wertheriſch war; Jean Paul verſänke oftmals gerne in die ſentimentale Flut, wenn nicht der Witz ihm rettende Tonnen zuwürfe,

darauf er rittlings das Ufer gewinnt; im Sigwart aber iſt das Paradigma und der Sättigungspunct einer Sentimentalität, an der ſich auf eine uns jetzt unbegreifliche Weiſe die einſtige Leſewelt erlabte. (S. Vilmar, Geſch. d. d. Nat.-Lit. 7. Aufl. B. II. S. 252, vgl. S. 110.)

Damals war die Sentimentalität, die jetzt nur noch ſporadiſch und ſelten auftritt, epidemiſch. Sie war eine Herzaffection deutſcher Jünglinge und Frauen, entſprungen, daß ich ſo ſage, aus Blutfülle und Bewegungsmangel in den Jahren zwiſchen dem ſiebenjährigen Krieg und den franzöſiſchen Kriegen; offenbar war zugleich ein Streben darin nach poetiſcher Erholung von der bleiernen Langeweile des Philiſterthums in einem verrotteten Gemeinweſen, unter dem Schnee des Puders ein frühlingsartiges Sichregen. Nicht umſonſt haben dieſe thränenbereiten Gemüther hernach den wirklichen Schmerz und leibhaftige Drangſal der napoleoniſchen Eroberungszüge erfahren müßen und die Kraftanſpannung der Kreuzzüge erleben dürfen. Wir finden in Friedrich Perthes Leben ein Frauenbild, daran uns aufs anſchaulichſte und erhebendſte die Entwicklung einer zartbeſaiteten, empfindungsreichen Seele unter dem Weh jener Zeiten entgegentritt: die Tochter des Wandsbecker Boten. Aus den mitgetheilten Briefen an ihren Mann ſehen wir, wie nahe an der Empfindſamkeit ihr Gemüthsweg hinlief und doch wie feſt und beharrlich ſie von Glauben und Pflicht geleitet, dem weichlichen Weſen ſich entrang und das idylliſche Bedürfnis ihres Herzens den Forderungen jenes ernſten Drama's, in das ihr Perthes leidend und handelnd mitverflochten ward, unterordnete. Welche Erziehungskräfte damals walteten, kann hier an Einem Beiſpiel gelernt werden.

Sentimental mögen wohl zuweilen ſolche Gemüther geſtimmt ſein, die noch müßig am Markt des Lebens ſtehen und ſprechen: niemand hat uns gedinget. Der praktiſche Drang, dem die Gelegenheit zu wirken fehlt oder unbewußt iſt, der plaſtiſche Trieb, in ſeinem Schaffen gehemmt, ſie ſchlagen zurück in das Innere. Da, entweder erzeugen ſie den Zorn, der als aggreſſiver Schmerz auf Zerſtörung des Beſtehenden ſinnt (biſſige Weltſchmerzliteratur, dem Ausbruch der Bewegungen des Jahres Achtundvierzig vorangehend), oder ſie erwecken eine unnatürliche Sehnſucht nach der Natur, als dem durch die Cultur verlorenen Paradieſe des Menſchen, wobei aber in Wahrheit nicht die Natur gefunden wird, ſondern eine erträumte Welt ſich erzeugt mit eingebildeten Schmerzen und ſelbſtgemachtem Weh und der Sinn für das Wirkliche im Erkennen und Handeln verwirrt und trüb wird.

So weich daher ein ſolches Gemüth an ſich iſt, ſo herb kann es in der Beurtheilung der Verhältniſſe des Lebens werden. Sentimentale Menſchen pflegen reizbar zu ſein, vornehmlich dem Verſtändigen und Nüchternen gegenüber, das ſie ſcheuen wie kranke Kinder die bittere Arznei; auch ſcheuen ſie die Arbeit und das Lernen, weil die Muskelthätigkeit des Geiſtes unentwickelt oder verkümmert iſt, und weil das Spiel der Empfindungen, das ſie üben, ihnen den Schein erweckt, als füllten ſie Zeit und Leben aus.

Kinder ſind nicht empfindſam, wenigſtens nicht aus ſich ſelbſt, höchſtens durch Nachahmung. Aber auf dem Uebergang aus der Kindheit in das Jugendalter, bei ſich entwickelnder Pubertät, erwacht gerne das Sentimentale und hier erklärt ſich auch ſein Auftreten. Unbeſtimmtes Ahnen, unbefriedigtes Sehnen iſt ſeine natürliche Grundlage, und eben damit iſt angezeigt, was von Seiten der Erziehung zu geſchehen hat, daß ſich daraus nicht ein krankhafter Habitus entwickle. Arbeit und praktiſche Ziele auf der einen Seite und auf der andern Nahrung des idealen Triebs durch geſunde Geiſteskoſt müßen das in der Erziehung begriffene Gemüth ſtärken, reinigen, richten. Müßiggang, auch der geſchäftige in weichlichem Thun, Romanleſen und ein Umgang, der zu ausſichtsloſen Liebeleien Gelegenheit giebt, führen jene natürliche Neigung auf Abwege, da ſie entweder bald bei der Fleiſchlichkeit ankommt oder ſich zu dem halb geiſtigen, halb ſinnlichen Hang entwickelt, Empfindungen und Gefühle aus ſich herauszuſpinnen, eine eigene Welt daraus zu weben und in dieſer die wirkliche zu ignoriren oder ſich derſelben mit Thränen und Mismuth zu opponiren.

Während daher der Empfindliche (ſ. d. Art. Empfindlichkeit) von den unangenehmen äußern Eindrücken unmittelbar erregt wird, geht der Empfindſame auf Schmerz und Weh aus und bereitet ſich dieſelben durch die Einbildung, denn die Rührungen, zu weichen er geneigt iſt, nehmen in der Regel eine trübe Färbung an, er hat „an das Waſſer gebaut," wie man von Kindern ſagt, wenn ſie ihren Tag haben, da ſie über alles weinen, und in ſeiner poetiſchen Ader ſtrömt ein von Thränen verdünntes blaſſes Blut. Im Umgang mit Menſchen aber, ſo weich er geſtimmt iſt, ſo wenig pflegt er zu derjenigen Nächſtenliebe, welche dulden und tragen kann, fähig zu ſein. Empfindſame Menſchen werden leicht bitter, fügen ſich ſchwer in andere und tragen lange nach, wenn ſie unſanft berührt wurden, wobei jedoch ihr Aerger nicht in Thaten der Rache ſich ausſpricht und Luft macht, aber deſto tiefer ins Gemüth dringt.

Man darf annehmen, daß leibhaftige Noth und greifbare Uebel als kräftige Mittel wider die eingebildeten wirken. Doch aber findet ſich der krankhafte Hang der Empfindſamkeit auch zuweilen bei wahrhaft Unglücklichen, z. B. bei Frauen, die in einer ſchlimmen Ehe leben und unter roher Behandlung leiden, die alſo bei ihrer Verehelichung nicht etwa bloß aus einem Romanhimmel in die irdiſche Wirklichkeit gefallen, ſondern in ein Fegfeuer gerathen ſind. Bei ſolchen tritt je und je das ſentimentale Weſen, von welchem aber oft zur Untreue kein allzugroßer Schritt iſt, gleichſam als das Surrogat des Troſtes auf, weichen ihnen Gottvertrauen, Pflichterfüllung und Himmelshoffnung zu geben bereit wären und hier erweiſt ſich ſodann die Empfindſamkeit als die Fata Morgana, welche ein falſches Jenſeits auf den Staubwolken des Diesſeits vorſpiegelnd die Seele um das Wahrhaftjenſeitige betrügt. Niemals darf die Flucht aus trauriger Wirklichkeit nach dem Reich der Schatten geſchehen, die von der eigenen Einbildung geboren ſind, ſondern man muß zum Weſen dringen und in die wahrhaftige Welt, die droben iſt und zukünftig, welches geſchieht durch Glauben und unter Erfüllung der unmittelbaren Pflicht.

Um des überſinnlichen Bedürfniſſes willen, das ſich nicht ſelten in das empfindſame Weſen verirrt und verbirgt, iſt die Behandlung ſolcher Gemüther nicht leicht zu nehmen, und wenn ſchon in allem Ernſt gerathen werden konnte, man ſolle dem krankhaften Hang in ſchwer verdaulicher Koſt ein Gegengewicht geben, ſo beweiſt dies eine geringe Einſicht in die pſychiſchen Urſachen und ein allzugroßes Vertrauen auf ſinnliche Mittel. Auch eine ſpöttiſche Behandlung, ſo viel Herausforderung dazu in dem Benehmen des Empfindſamen liegen mag, darf keineswegs als Hauptcur betrachtet werden, damit nicht, indem man Lächerliches treffen will, Edleres verletzt werde. **A. Hauber.**

England, ſ. Großbritannien.

Engliſche Sprache. Das Studium der engliſchen Sprache und Literatur hat in den zwei letzten Jahrzehnten eine ſo überraſchende Verbreitung in unſerem deutſchen Vaterlande erhalten, und iſt nun in ſo vielen Lehranſtalten als Unterrichtszweig aufgenommen worden, daß es der Pädagogik zur Aufgabe geworden iſt, ſich mit den Urſachen und Wirkungen dieſer Erſcheinung zu beſchäftigen und dieſelben in Einklang zu bringen mit jenen höchſt wichtigen pädagogiſchen Fragen, von deren Löſung die Zukunft unſerer mit dem modernen Zeitgeiſt fortſchreitenden und doch zugleich in dem Boden des Alterthums feſtwurzelnden Jugendbildung abhängt.

Dieſe Fragen, die ſich im Principe mit dem formellen und geiſtigen Werth der modernen Sprachen gegenüber den claſſiſchen Sprachen des Alterthums, mit der Uſurpation der einen und Verdrängung der andern, mit dem herzuſtellenden Gleichgewichte zwiſchen beiden, mit der Verwerthung unſerer Mutterſprache als Fundament der Jugendbildung, mit dem grammatiſchen Aufbau derſelben auf ihrer hiſtoriſchen Entwicklung für formelle Zwecke beſchäftigen, ſind zu umfaſſend, um in ihrer Wechſelbeziehung zur Aufnahme der engliſchen Sprache als Unterrichtszweig in dem vorliegenden Falle auch nur theſenhaft behandelt werden zu können. Ueberdies ſind dieſe Fragen durch die Artikel: „Claſſiſche Studien" und „Deutſche Sprache" in dieſer Encyklopädie ſchon theilweiſe

erörtert worden und es wird in den Artikeln „Fremde Sprachen“, „Französische Sprache“ und bei andern Gelegenheiten ohne Zweifel noch näher darauf eingegangen werden. Es genügt daher für unsern speciellen Zweck, in kurzer Fassung die Ursachen der raschen Verbreitung dieser Sprache in Deutschland hervorzuheben, ihre Bedeutung als formales und geistiges Bildungsmittel zu prüfen, sie in dieser Beziehung mit der französischen zu vergleichen, ihre Methodik je nach den Bedürfnissen der einzelnen höheren, mittleren oder niederen Unterrichtsanstalten zu betrachten, die bisher erzielten Resultate zusammenzufassen und endlich eine Uebersicht über die wichtigste Literatur des englischen Sprachunterrichtes zu liefern.

Verbreitung der englischen Sprache in den deutschen Unterrichtsanstalten. Wohl mag es auffallend erscheinen, daß eine uns stammverwandte, geistig ebenbürtige Sprache, an deren längst erstarktem Stamme unsere eigene Literatur sich in ihrer jugendlichen Entwickelung so gerne anlehnte und mit der sie seither in steter wechselseitiger Beziehung verblieb, daß eine Sprache, die vermöge ihrer, alle andern Sprachen weit hinter sich zurücklassenden Verbreitung auf dem Erdboden und wegen ihrer innigen Verschmelzung zweier weltbeherrschender Cultursprachen — der germanischen und romanischen — mit Recht eine Weltsprache genannt werden darf, jetzt erst zu der ihr gebührenden Geltung als Bildungsmittel für die deutsche Jugend gelangt ist und daß die Sprache derjenigen Nation, mit der wir uns so lange Zeit in nationalem Antagonismus befunden haben, deren Literatur sogar häufig einen schädlichen Einfluß auf uns ausgeübt hat und an welche uns auch heutzutage noch keine warmen geistigen Sympathieen ketten, längst eine so allseitige, in den innersten Organismus der Schulbildung eingreifende Aufnahme gefunden hat. Wir alle wissen, wie die französische Sprache sich dieses Gebiet erobert hat, wir wissen, wie diese Sprache zuerst als Modesprache an den Höfen unserer Fürsten und in den Schlössern unseres Adels eingeführt wurde, wie sie gleichzeitig mit den andern französischen Luxus- und Modeartikeln allmählich auch in die bürgerlichen Schichten der Gesellschaft drang, wie unsere Amtssprache durch Aufnahme französischer Wörter die Kenntnis dieser Sprache bedingte, wie durch die Kriegszeiten Napoleons aus der Modesprache eine Nothsprache wurde, wie deutsche Städte und Provinzen von französischen Statthaltern regiert wurden, wie die Emigration eine Masse gebildeter Franzosen zu uns herüberwarf, welche, um ihr Leben zu fristen, sich mit dem Unterrichte in ihrer Muttersprache beschäftigen mußten und somit zu ihrer Verbreitung unter uns wesentlich beitrugen. Als auf den Sturz der französischen Herrschaft ein gewaltsamer Umschwung stattfand und die Idee der deutschen Nationalität den Einfluß der französischen Sprache an deutschen Schulen zu hemmen suchte, gelang es dennoch den Bemühungen eines Görres (im Rheinischen Merkur), Arndt (in seiner Schrift „Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache“ 1813), Welcker (in seiner Abhandlung „Warum muß die französische Sprache weichen und wo zunächst“ 1814) nicht, diese Sprache zu verdrängen, da die Kenntnis einer fremden Sprache nicht nur zum guten Ton der Gesellschaft gehörte, sondern auch als geistiges Bildungsmittel der Jugend anerkannt werden mußte. Und als später die realistische Richtung ins Unterrichtswesen eindrang, als Real-, Handels-, Bürger-, Gewerbe- und polytechnische Schulen errichtet wurden, war die Erlernung von fremden Sprachen zu einer unumgänglichen Nothwendigkeit geworden.

Nun war aber die französische Sprache die zunächstliegende, denn die englische war vor der Napoleonischen Zeit nur einigen Gelehrten und Kaufleuten bekannt und wurde an deutschen Höfen nur im Munde des Jokey vernommen. Während der Continentalsperre war sie in Deutschland sogar strenge verboten, so daß Handelshäuser es nicht mehr wagten, englisch zu correspondiren und selbst in einer Handelsstadt wie Frankfurt a. M. englische Sprachlehrer polizeilich ausgewiesen wurden. Erst nachdem der Weltfriede gesichert war, konnte sie nach Deutschland hereindringen. Sie drang herein,

wie sie überall eingedrungen ist, zuerst auf Handelsschiffen, sodann durch ihre bedeutende poetische Literatur. Hamburg, Bremen, Danzig und in zweiter Linie Köln, Frankfurt und Leipzig waren die Städte, in denen in den zwanziger Jahren die englische Sprache sich zuerst und zwar hauptsächlich unter der kaufmännischen Jugend verbreitete. Dazu kam noch Hannover durch seine politische Beziehung zu England. Allmählich drang sie auch in die höheren Stände ein. Einen unmittelbaren literarischen Einfluß übte sie aber damals noch nicht über dieselben aus. Shakespeare war noch zu schwer, und war ja vortrefflich übersetzt, Milton erforderte gleichfalls tiefer gehende Studien, für die Queen Anne-Literatur konnte man sich auch nicht begeistern. Es wurde hauptsächlich nur Swift, Sterne und Goldsmith im Original gelesen. Erst als Byrons Weltschmerz die deutsche romantische Richtung noch höher entzündete, als Walter Scotts und Bulwers Romane die Lesewelt zu fesseln anfiengen, richteten sich die Blicke des gebildeten Deutschlands wißbegierig auf die Sprache, die solchen Zauber ausübte. Daher finden wir auch, daß schon in den zwanziger Jahren die englische Sprache an den meisten höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands als facultatives Studium zugelassen wurde. Doch waren die Resultate noch gering, weil es an tüchtigen Lehrern mangelte und man sich mit Engländern behelfen mußte, von denen manche ihre Muttersprache nie wissenschaftlich studirt hatten und die sich selten die Mühe nahmen, die deutsche auch nur zum Behufe der Exposition zu erlernen.

Während nun auf diese Weise die englische Sprache immer mehr in die gebildeteren Classen der Gesellschaft drang und unsere Literaten sie zum Zwecke des Uebersetzungserwerbes zu erlernen sich bemühten, erhielt ihre Verbreitung einen neuen Impuls, der auch die mittleren Classen des Volkes in ihren Kreis zog. Es kamen die dreißiger Jahre, die Zeit der Eisenbahnen und der erweiterten Dampfschiffahrt, die Zeit der materiellen Regsamkeit auf dem Gebiete der Technik, die Zeit der kosmopolitischen Verbindung der entlegensten Völker, die Zeit der deutschen Uebervölkerung und der überseeischen Emigration. Jetzt fand man, daß die englische Sprache praktisch unentbehrlich sei, daß sie für materielle Zwecke sogar ungleich wichtiger sei als die französische. Man beeilte sich nun, dieselbe, wenn auch noch nicht immer als obligates Fach, doch wenigstens mit dem Vorschub der auctorisirten Unterrichtsgelegenheit an realistischen Schulen einzuführen. Und da inzwischen auch tüchtige Lehrer herangebildet worden sind und durch den in neuerer Zeit so überraschend vermehrten Aufenthalt englischer Familien in Deutschland auch eine unmittelbare Nutzanwendung ermöglicht wurde, so hat sich jetzt der Unterricht in der englischen Sprache auf eine solche Stufe erhoben, daß er im Gebiete der Pädagogik einen bedeutsamen Platz einzunehmen berechtigt ist.

Bedeutsamkeit der englischen Sprache. Es ist jetzt wohl nicht mehr zu verkennen, daß die englische Sprache eine hohe Bedeutsamkeit für die Bildung der deutschen Jugend hat, sowohl hinsichtlich ihres geistigen, ethischen und nationalen Werthes, als auch selbst in rein *formaler* Beziehung. Wohl mag die französische Sprache in letzterer Hinsicht eine höhere Bedeutsamkeit für den Schulunterricht haben, indem ihre ausgebildetere Formenlehre, ihre wechselnde Pronominalstellung, ihre mannigfaltigen Regeln über Negativ, Conjunctiv, Régime, Zeitfolge, mit ihrem unfreien Satzbau und ihrem dem germanischen Elemente fremden Romanismus mehr schärfend auf das Gedächtnis und den Verstand des Schülers wirken, als die flexionsarme, absolut syntaktische, logisch einfache und uns stammverwandte englische Sprache. Aber wenn sie auch in rein formaler Beziehung der französischen nachsteht, so kann ihr deswegen ihr *rein sprachlicher* Nutzen nicht bestritten werden, während sie ihr in geistiger und ethischer Beziehung weit überlegen ist.

Fassen wir nun diese letzteren Puncte näher ins Auge, da sie bereits zu manchen pädagogischen Streitfragen Veranlassung gegeben haben.

Für den *rein sprachlichen* Werth der englischen Sprache möge zuerst die größte Auctorität im Gebiete der modernen Sprachwissenschaft — *Jakob Grimm* — zeugen,

welcher in ehernen Worten dafür folgendermaßen spricht: „Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrütten aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämmtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die englische und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren Fülle freier Mittelstöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer andern menschlichen Zunge zu Gebot stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europa's, der germanischen und romanischen, und bekannt ist, wie im Englischen sich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die sinnliche Grundlage hergab, diese die geistigen Begriffe zuführte. Ja die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter der neuen Zeit im Gegensatz zur classischen alten Poesie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Recht eine Weltsprache heißen und scheint gleich dem englischen Volk ausersehen, künftig noch in höherem Maße in allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch unsre deutsche nicht, die zerrissen ist wie wir selbst zerrissen sind und erst manche Gebrechen von sich abschütteln müßte, ehe sie kühn mit in die Laufbahn träte!“ (Ueber den Ursprung der Sprache, Berlin 1852, S. 50.)

Eine Sprache, welcher von dem berufensten aller Sprachforscher ein solches Lob gespendet wird, verdient die gründlichste Berücksichtigung nicht bloß vom absoluten Standpuncte der Philologie, sondern auch vom relativen der Pädagogik. Eine Charakteristik der engl. Sprache vom letzteren Standpuncte aus soll nun in den folgenden Zeilen — freilich Raumgebotes halber nur in kurzen Zügen — versucht werden.

Die englische Sprache hat als jüngste der modernen Sprachen drei Vortheile vor den andern voraus — erstens hat sie sich aus der Verschmelzung jener zwei höchsten sprachstammlichen Elemente gebildet, aus welchen die ganze culturhistorische Entwickelung der neueren Zeit hervorgegangen ist und welche jetzt noch die ganze geistige Welt beherrschen. Diese Verschmelzung ist nicht durch ein chaotisches Gemisch von exoteren Wortverbindungen vor sich gegangen, wie die amerikanische Sprache der deutschen Einwanderer (z. B.: wie er in die Tawern kam, bellte es just zu Dinner und da drubbelte [troubled, kümmerte] er sich nicht weiter abaut [about, darum], butt stoppte [but stopped] gleich die hole [whole] Nacht) oder die Sprache der Elsäßer (z. B. Sie passiren par là, Monsieur, et alors zur Thür' 'naus), sondern sie behielt den urkräftigen germanischen Sprachstamm ihres in der Cultur noch zurückstehenden Volkes als Hauptsubstanz bei und vergeistigte und veredelte denselben durch die Sprache der gebildeten Normannen, welche ihrerseits schon vorher die geistige Periode der Vermengung des germanischen und romanischen Sprachelementes durchgemacht hatten. Die normannische Sprache, welche Hof-, Gerichts- und bald auch Schulsprache wurde, hätte allerdings das angelsächsische Element mit der Zeit verdrängt, wenn nicht der unbeugsame Sinn des englischen Volksstammes noch lange Zeit die normannische Sprache als die seiner Eroberer betrachtet und ihr einen zähen Widerstand entgegengesetzt hätte. Erst nach und nach assimilirten sich beide Elemente (im 12. Jahrh.) so innigtich, daß schon im 13. und noch mehr im 14. Jahrhundert sie den gleichen Gesetzen der Vocalablaute, Consonantenvermittlung und Accentuirung gehorchten. Jetzt erst war es möglich, diese Verschmelzung auch geistig zu verwerthen und nun entfaltete sich jener Reichthum der Sprache, den J. Grimm so stark betont und welcher sich hauptsächlich in der Synonymik, in der Trennung der materiellen Sprache von der rein geistigen, in der Feinfühligkeit des poetischen Ausdrucks und in der großen Bildungsfähigkeit unter dem Einflusse der altclassischen, italienischen und neudeutschen Literatur, sowie durch die organische Verarbeitung des technischen Wortschatzes der fortschreitenden Zeit bekundet. Der zweite Vortheil der engl. Sprache besteht darin, daß sie die Schwächen, Mängel und Inconsequenzen

anderer Sprachen bei ihrer Bildung auszuſcheiden oder zu vermeiden Gelegenheit hatte und ſomit jene Vernunft zeigen konnte, welche J. Grimm als zweites Merkmal hervorhebt. Es giebt keine vernünftigere neuere Sprache als die engliſche und darum bietet ſie dem Unterricht ſo viel Erleichterung. Schon das logiſche Princip, daß nur, was von der Natur männlich oder weiblich erſchaffen, auch in der Sprache eine Geſchlechtsbezeichnung erhalten kann und alles übrige, ſei es concret oder abſtract, ſächlich iſt und daß der Artikel nicht mehr ein Geſchlechtswort iſt und als ſolches generiſch oder numeriſch unterſchieden zu werden braucht, räumt viele Schwierigkeiten hinweg, die z. B. in der franzöſiſchen Sprache dem Anfänger hindernd entgegen treten, ohne einen großen formalen Nutzen zu gewähren. Daſſelbe findet Statt bei der unveränderlichen Beugung des Adjectivs, die nach der ſtrengen Logik in der Sprache ganz überflüſſig, weil ja aus dem Subſtantiv ſelbſt Caſus, Numerus und Genus erſichtlich iſt. Ferner die regelmäßige Stellung des attributiven Adjectivs vor dem Subſtantiv, die ſtete Abhängigkeitsſtellung des regierten Pronomens unmittelbar nach dem Verbum, das Aufgeben der Claſſificirung des Verbums bei der ſchwachen Flexion, deſſen ganze Conjugation durch die vier Flexionen in st, s, ed und ing und durch Hülfszeitwörter bewerkſtelligt wird, die Beſchränkung der ganzen unregelmäßigen Conjugation auf den Vocalablaut des Imperfectums bei der ſtarken und die Contraction oder Vocalverkürzung bei der zuſammengezogenen Conjugation, der Wegfall aller Flexionsveränderungen für den Conjunctiv (ſo daß viele Grammatiker behaupten konnten, es gebe gar keinen Conjunctiv im Engl.), die Verwiſchung des Formenunterſchiedes zwiſchen Subſtantiv und Verbum — dieſe Beſchränkung der Sprache auf die allereinfachſten logiſchen Kategorieen hat keine andere Sprache aufzuweiſen. Daſſelbe logiſche Princip herrſcht auch in der Syntax. Allgemeine Begriffe bedürfen keines Artikels, die ganze Satzfolge beruht auf der logiſchen Entwickelung des Gedankens ſelbſt — zuerſt was? dann erſt wie? wann? oder wo? Nicht einmal das Adverbium darf das active Verbum von ſeinem Object trennen. Dann welche ſubſtantive Kraft, welche adjective Unterordnung herrſcht in den reichen und mannigfaltigen Participialconſtructionen, welche jede Auflöſung durch Conjunctiv, jede Verflachung durch Relativumſchreibungen überflüſſig machen! Und dennoch ſtehen dieſem gedrängten logiſch gefugten Satzbau, der in dieſer Rückſicht nicht einmal von dem auf denſelben Principien beruhenden franzöſiſchen übertroffen wird, noch ſo viele Freiheiten in der gehobenen Sprache zu, daß weder die freieſte Eloquenz noch die höchſte Poeſie in ihrem Fluſſe oder ihrem Fluge gehemmt iſt.

Der dritte Vortheil iſt aber der engl. Sprache daraus erwachſen, daß ſie die Sprache eines Volkes iſt, welches zuerſt iſolirt daſtehend, ſich der kraftvollſten Entwickelung ſeiner inneren Verhältniſſe widmen und ſich von den Einflüſſen fremder Bevormundung entfernt halten konnte. Dadurch iſt das engliſche Volk frei, ruhig, verſtändig, praktiſch, ja ſelbſt kalt, zurückhaltend und ſelbſtſtolz geworden, und dieſer Charakter ſpiegelt ſich in ſeiner Sprache aufs deutlichſte ab. Schon Addiſon ſagt, er danke Gott, daß er ein Engländer ſei und zwar hauptſächlich aus dem Grunde, weil er einem Volke angehöre, das mit ſeiner Rede ſparſam ſei und ſeine Zeit nicht mit Redſeligkeit vergeude. ‚Zeit iſt Geld‘ bewährt ſich in der engl. Sprache wie im engl. Handel und Wandel. Alle dieſe einſylbigen Wörter, die das germaniſche Princip in der engl. Sprache vertreten, alle die neueren Beſtrebungen, mehrſylbige Wörter zu einſylbigen zu reduciren, ſelbſt wenn der Wurzelbegriff dabei verloren geht (wie z. B. gent für gentleman, wig für periwig, cab für cabriolet, bus für omnibus ꝛc.), alle die Contractionen wie I'll für I will, won't für will not, we've für we have, alle die elliptiſchen Redensarten, in denen nicht nur einfache Partikeln, ſondern ſelbſt Relativa, Conjunctionen und Präpoſitionen ausgelaſſen werden können, die Umwandlung der Verbalſylbe eth in s, und ſo viele andere Verkürzungen zeigen, wie praktiſch der Engländer ſeine Sprache einzurichten ſucht, während ſein Selbſtbewußtſein in dem großen I, in der Verwendung der perſönlichen Fürwörter und ſeine handelnde Energie ſelbſt in ſeiner Begrüßungsformel

How do you do? sich zu erkennen gibt. ‚Wie handelt ihr?' fragt er seinen Freund; ‚wie geht es?' fragt der flüchtige Franzose und der ruhige Deutsche; ‚wie steht es?' fragt der stabile Ultramontane. Daß eine solche Sprache einen hohen pädagogischen Werth für unsere Jugend haben muß — wird wohl niemand bezweifeln wollen.

Gehen wir nun zu dem rein geistigen oder literarischen Werth der engl. Sprache über, so kann ihr auch darin eine hohe Bedeutsamkeit nicht bestritten werden. Da findet der Knabe die ergötzlichsten Jugendschriften im reinsten Idiom, theils logisch sich entwickelnde Gespräche über die zunächst liegenden Gegenstände des alltäglichen Lebens theils moralische oder religiöse Schilderungen aus dem englischen Familienleben, dem gastlichsten und patriarchalischsten, das es in Europa giebt, theils zu Thaten spornende Schilderungen aus dem Leben der englischen Kriegshelden, die durch ihr strenges Pflichtgefühl der Jugend reiner vorleuchten als die französischen Ruhmesheiden. Die englischen Jugendschriften sind es, welche die deutsche Jugendliteratur hervorgerufen haben. Von Campe an bis auf Hoffmann und Dielitz, Grube und Gerstäcker hat eine Bearbeitung und Nachahmung der engl. Jugendschriftsteller einen heilsamen Einfluß auf die deutsche Jugend ausgeübt. In England selbst gilt die Jugendliteratur für so wichtig, daß die berühmtesten Schriftsteller des Landes es nicht verschmähen, für die Jugend und die Familie zu schreiben. Zeuge: Walter Scott, Tales of a Grandfather; Charles Lamb, Tales from Shakespeare; Dickens, Household Words.

‚Das Kind ist der Vater des Mannes' — diesen englischen Grundsatz lernen wir Deutsche aus den englischen Jugendschriften neuerer Zeit werthen und wahrlich zum sichtbaren Frommen unserer Jugend.

Hat schon die engl. Jugendliteratur solche Bedeutung, so steigert sich dieselbe mit jeder weiteren Alters- oder Gesittungsstufe. Der reifere Jüngling findet in den engl. Reisebeschreibungen eine Lectüre, die ihm die deutsche Literatur in solcher Ausdehnung nicht verschaffen kann. Besonders fühlt er sich durch die englischen Geschichtschreiber angezogen, sei es daß sie die politische Geschichte Großbritaniens in ihrer constitutionellen Entwicklung darstellen, wie Hume, Mahon, Macaulay, Hallam, Lingard oder daß sie ihre staatsmännischen Erfahrungen, ihren parlamentarischen Maßstab, ihre praktische Gelehrsamkeit zur Erforschung des Alterthums benützen, wie Mideton, Gibbon, Merivale, Arnold, Mitford, Grote oder zur archivalischen Erschließung des Mittelalters wie Hallam, Sharon Turner, Paigrave oder endlich die Geschichte außereuropäischer Länder behandeln wie z. B. Malcolm, Geschichte von Persien, Mills Ostindien, Davies China und des Amerikaners Prescott, Geschichte von Mexico und Peru.

Selbst Töchtern darf man ohne Besorgnis die Pforten des englischen Literaturschatzes eröffnen — sie finden daselbst die reinsten, edelsten und dennoch lockendsten Gaben. Statt der Geschichten einer Madame de Genlis, einer Krüdener, die meistens die reuevolle Umkehr berühmter Buhlinnen behandeln, reicht ihnen eine Miß Edgeworth, Miß Austen, Mrs. Kennedy eine gesunde Hausmannskost und anstatt die Mystères de Paris oder eine George Sand heimlich lesen zu müßen, darf jede Tochter offen die Romane einer Currer Bell, Miß Kavanagh, Lady Fullerton, Mrs. Marsh, Miß Howitt oder Mrs. Gore lesen, ja selbst Bulwer, Dickens und Thackeray können im Familienkreise gelesen werden.

Von dem hohen Werthe der englischen Poesie will ich gar nicht reden. Thatsache ist es, daß viele Leute das Englische lernen, nur um Shakespeare in der Ursprache lesen zu können. Freilich concentrirt dieser einzige Geist, dessen durchdachte und durchfühlte Lectüre eine lange Spanne Zeit erfordert, das Interesse für die engl. Sprache im Ausland fast ganz für sich, zumal jetzt der Byronianmei sich ernüchtert hat und die neueren Dichter Rogers, Campbell, Wordsworth, Shelley, Southey, Coleridge, Mrs. Hemans und Tennyson erst in unseren Tagen, hauptsächlich durch die vortrefflichen Uebersetzungen Freiligraths bei uns Interesse zu erregen beginnen.

Aber dieser geistige Gewinn, den wir aus dem Studium der englischen Sprache ziehen, kann auch nationell verwendet werden. Unsere neueste Zeit lehrt, daß der alte Antagonismus zwischen Romanen- und Germanenthum trotz der civilisatorischen Bestrebungen der letzten vier Jahrzehnte nicht erloschen ist. Da kann es wohl frommen, unsere geistige Stammverwandtschaft mit England recht tief in die Herzen unserer Jugend einzuprägen. Die englische Sprache ist die Verbreiterin des protestantischen Elements in den fernsten Himmelsstrichen, sie ist die Trägerin der bürgerlichen Freiheit, der gesetzlichen Ordnung, der constitutionellen Regierungsweise, der Beredtsamkeit, des Patriotismus, des nationalen Pflichtgefühls und der Familiengesittung — das alles steht erstarkt und erprobt in ihrem Lande. Die hohen Lehren von Vaterlandsliebe, Disciplin und höherer Gesittung, die unsere Jugend aus den Schriften des classischen Alterthums lernen und sich zu Nutzen ziehen soll, sie leuchten als lebendige Thatsachen aus den Schriften des englischen Volkes. Ja selbst das gewöhnlichste Idiom des Volkes bekundet, daß die englische Nation nicht nur eine Nation des Handels, sondern auch des Handelns ist, von welcher die Jugend einer Nation, die über dem Canal eine ‚Nation von Denkern' genannt wird, einen wohlthätigen Sporn zu Thatkraft und nationeller Energie erhalten kann.

Bedarf es noch weiterer Gründe, um das Studium der englischen Sprache den Pädagogen Deutschlands ans Herz zu legen, damit sie ihre hohe Bedeutung in Erwägung ziehen? Sollen wir an ihren praktischen Nutzen für den Techniker, den Touristen, den Kaufmann, den Fabrikanten, den Advokaten und Diplomaten erinnern? Es sind dies Zwecke, die der eigentlichen Schuldisciplin entfernt liegen — diese alle werden ja, ohne Unterschied der praktischen Nutzanwendung, in der Schule den Vortheil des methodischen Unterrichtes genießen, die Resultate müßen sie später selbst verwerthen.

Man glaube jedoch nicht, daß wir durch diese Betrachtung der hohen Bedeutung der engl. Sprache einen allzu starken Schatten auf den Unterricht in der französischen werfen wollen. Wir wissen, daß sie gleichfalls die Trägerin einer höheren Gesittung ist, daß ihre Geschichtschreiber, ihre Mathematiker, ihre Philosophen eine hohe Culturstellung einnehmen, allein für die Jugendbildung hat sie vorerst nur formalen Nutzen.*) Erst der gereifte Mann kann sich die Schätze ihrer Literatur zu eigen machen, der Jüngling muß vor dem Lorettenthum und der Demi-Monde Literatur der letzten dreißig Jahre zurückschaudern.

Ueber die schon von mehreren Seiten aufgeworfene Frage, ob das Englische das Französische ganz verdrängen solle oder vielmehr, ob beide Sprachen ihre Stellung als obligatorische und facultative Fächer wechseln sollen, können wir uns kein Urtheil erlauben, so lange die hochwichtige pädagogische Frage noch ungelöst bleibt: ob die lateinische Sprache an Realschulen als formales Bildungswerkzeug ersprießlichen Nutzen bringt. Thut sie dies, so gebührt allerdings der engl. Sprache der Vorrang, thut sie es nicht, so mag die französ. Sprache dem Realschüler die grammatischen Begriffe beibringen, nach dem Grundsatze, nach welchem in Frankreich von neuern Sprachen nur deutsch und englisch in der Schule getrieben wird, nie eine romanische, weil jene Sprachen, als der Muttersprache ferner stehend, für bildender gehalten werden.

Fern sei es aber vollends von uns, denjenigen Eiferern des Jahres 1848 das Wort zu reden, welche die altclassischen Sprachen von den gelehrten Schulen verbannen und zunächst durch die englische ersetzen wollten. Die Gründe für eine solche Umwälzung des Schulunterrichtes sind dargelegt in Prof. A. Hermann's Broschüre „Unsere Zeit und die Schule" (Lüneburg 1848), in Dr. Hanschild's Programm „Ueber formale und reale Bildung" (Leipzig 1849), in Heinrich's fulminanter Rede (Danzig 1850): „Nieder mit den griechischen und römischen Classikern! Nieder mit den Gymnasien!" Sie haben alle

*) Die Armut der französischen Sprache an Schulautoren bestätigt auch der Verfasser des Artikels „Chrestomathie" in dieser Encyklopädie.

das alte Fundament der modernen Bildung nicht aus den Fugen bringen können. Ein Vatermord wäre es, dem Elemente das Leben zu rauben, dem wir alle unsere Bildung verdanken; eine Tollheit wäre es, den Stamm eines Baumes zu durchsägen, der uns auf ewige Zeiten goldene Früchte tragen kann.

Vorderhand lasse man das Englische als facultatives Fach ruhig seinen Weg gehen, man lasse ihm seinen raschen Elementargang, man beute es aus zu geistigen Zwecken; seine formale Bedeutung wird erst dann in ihrer ganzen Größe erscheinen, wenn der grammatikalische Unterricht auf der Entwickelungsgeschichte der deutschen Sprache fußt, wenn alle germanischen Wurzel-, Stamm- und Sproßmundarten durch ein klares System schulgerecht gemacht worden sind, wenn nicht bloß Mittelhochdeutsch, sondern auch Angelsächsisch *) gelehrt wird, überhaupt wenn das germanische Princip in unserer deutschen Jugend zur Vergeistigung gelangt ist.

Dies bringt uns freilich auf ein Thema, das schon längst die pädagogische Welt beunruhigt. Soll unsere Muttersprache die Grundlage des formalen Sprachunterrichts werden oder soll sie selbst erst durch Induction aus fremden Sprachen erlernt werden? Sutermeister in seiner Skizze „Drei deutsche Sprachen" (Zürich 1859) stellt darüber folgende Thesen auf: „Jede Fremdsprache, die wir lernen, ist ewig ein künstlich auf den Stamm der Muttersprache gepfropftes Reis. Durch äußere Einflüsse kann es mit jenem verwachsen und scheinbar Ein organisches Gewächs mit ihm bilden; aber die Früchte, die es bringt, zeitigt allein die Lebenskraft, die ihnen aus dem Mutterstock zuströmt. Denn die Muttersprache läßt sich nicht um ihre Erstgeburt prellen, sie war die Sprache, in der sich das erwachende Bewußtsein entwickelt, und bildet als solche Maßstab und Grundlage aller frühesten und spätesten Eindrücke und Manifestirungen unseres Geistes; und je reiner wir dieses ihr ursprüngliches Verwachsensein mit unserer Seele zu bewahren wissen, desto tiefer empfinden wir das ächt Menschliche jenes schönen Ausspruches, den einst Hippel that: „Die letzten Worte sind all' in der Muttersprache und auch der letzte Seufzer so."

Wohl ist es wahr, was auch Ph. Wackernagel sagt: „So durch und durch als zu uns gehörig, als unserm innersten eigensten Wesen gleich und gemäß empfinden wir keine fremde Sprache und hätten wir sie als Schlegel oder Rückert oder Tholuck oder Gützlaff erlernt." Aber darf uns dies abschrecken eine fremde Sprache zu erlernen? Wohl müßen wir, um eine fremde Sprache zu unserm innersten Eigenthum zu machen, in ihr denken, ja in ihr träumen können, was die Schule nicht zu lehren vermag; aber sollen wir deswegen verzweifeln? Sind wir in andern Zweigen des Wissens oder der Kunst schon in der Schule auf die höchste Höhe gelangt? Die Schule ist ja in allen Dingen nur das vorbereitende, befähigende Element, das Saatfeld des Wissens — die Ernte fällt in die Mannesjahre.

Methodik. Möge man diese letzten Betrachtungen nicht als eine Abschweifung ansehen. Wir mußten sie anstellen, um die Methodik für das Studium der englischen Sprache daran zu knüpfen. Nehmen wir nach obigem unsere Muttersprache als den Stamm, auf den eine fremde Sprache gepfropft werden soll, so kann dies für das Englische ohne Schwierigkeit geschehen, sobald die deutsche als selbständige Sprachwissenschaft in der Schule auftritt. Ihre Bildung aus dem niederdeutschen Dialekte als angelsächsische Sprache läßt sich sprachlich an einer blühenden Literatur verfolgen, die erst in unsern Zeiten (durch Ettmüller und Grein) uns in Uebersetzungen zugänglich gemacht worden sind. Ihre Beziehungen zum Altsächsischen vermittelt das altsächsische Sprachdenkmal ‚Heliand' und die zu ihrer dritten niederländischen Schwester, der friesischen Sprache, der noch lebende Dialekt an den Ufern der Nordsee. Da auch die zweite germanische Hauptmundart, die hochdeutsche in parallel gehender Entwickelung

*) Daß dies ausführbar ist, hat Greverus im Programm des Oldenburger Gymnasiums: „Empfehlung des Studiums der angelsächsischen Sprache für Schule und Haus" (1848) gezeigt.

fortgeschritten ist, und wir vom 7ten Jahrhundert an Schriftdenkmale für die althochdeutsche, und später für die mittelhochdeutsche Mundart haben, so können auch diese Perioden durch Anwendung der Grimm'schen Lautverschiebungsgesetze in Wechselbeziehung zur engl. Sprache gebracht werden. Ja diese Sprache kann noch mehr als die jetzige niederländische dazu dienen, dem deutschen Sprachkörper, dessen Vergangenheit zu einer todten Sprache geworden ist, neues Leben einzuhauchen und ihn eine bedeutende Wirkung auf unsere jetzige Muttersprache ausüben lassen, wozu Grimm, Lachmann und ihre Schule in ihren Schriften offenbare, wenn auch noch angefochtene Schritte gewagt haben.

Da nun aber der gegenwärtige Standpunct des germanischen Sprachstudiums an unsern Schulen noch ein sehr niedriger ist, so muß die Methode von dem oben bezeichneten Wege abstrahiren, sie muß die historische Methode ganz aufgeben, ja selbst die rationelle (genetische), da die engl. Sprache in ihrer jetzigen Stellung nicht die Bestimmung haben kann, sich den Principien des deutschen Satzbaues unterzuordnen (wie es Heussi in seiner Anwendung des Becker'schen Systems auf die engl. Sprache gethan hat) und es überhaupt sehr zweifelhaft ist, ob ein und dasselbe abstract logische Schema des Verstandes als Grundlage anderer Sprachen angenommen werden kann; denn eine solche Uniformität des menschlichen Denkens würde ja gerade die charakteristischen Unterschiede der Sprache vermischen. Es bleibt daher nur die synthetische oder empirische Methode übrig, um die engl. Sprache bei ihrer kurzgemessenen Zeit, bei dem Bewußtsein des raschen Fortschritts und der dadurch gesteigerten Wißbegierde von Seiten des Schülers und im Einklange mit ihrem unmittelbaren Nutzen an unsern Schulen zu lehren. Das heißt mit andern Worten: so wie die Sachen gegenwärtig stehen, soll die englische Sprache nicht das Hülfsmittel zur Kenntnis der grammatischen Sprachwissenschaft werden, sondern soll als ein Capital angesehen werden, das so schnell als möglich Zinsen trägt. Darum darf ein Grammatiker nicht des Rückschritts beschuldigt werden, wenn er die dem Schüler aus den alten Sprachen oder aus dem Französischen bekannte und gangbare Disposition zu Grunde legt, so ungenetisch es auch erscheinen mag, mit dem Artikel zu beginnen und mit der Interjection aufzuhören. Durch frühzeitige Benützung des Zeitwortes kann diesem trockenen Sprachgerippe bald Leben und zeugende Kraft eingehaucht werden. Alle jene unentbehrlichen Grundsätze eines methodischen Unterrichtes, als da sind: lückenloses Fortschreiten, beständige Wiederholung, gründliche Durcharbeitung einer klar aufgestellten Regel in zahlreichen praktischen Uebungen, wohlgeordnete Combination alles Vorhergegangenen zum Aufbau des Ganzen, ein einheitlicher Faden, der sich durch das ganze Sprachgebäude von den einfachsten Elementen der Formenlehre bis zur Lehre des vollendeten Stiles hindurchzieht, kurz alle jene pädagogischen Grundsätze, welche in keinem Unterricht, es sei auch der Gegenstand noch so verschiedenartig, fehlen dürfen, müßen auch allen Ernstes auf die Methodik des engl. Sprachunterrichtes angewendet werden, selbst wenn der Lehrer jene „neuen Methoden" anwenden will, die die „sogenannte" Grammatik aus dem neueren Sprachstudium zu verdrängen suchten und welche nur speciellen, einseitigen Aushülfsmitteln dienen, die schon lange vor ihrer „Erfindung" von gewissenhaften Lehrern benützt worden sind; denn schon lange vor der Veröffentlichung dieser Methoden haben Schüler diese Universalmittel anwenden dürfen, schon lange vor Hamilton ließ man nach Locke's System interlinear übersetzen (in England selbst die alten Classiker!), lange vor Robertson oder Ahn ließ der Lehrer ein einziges Stück in die Länge und Breite ziehen und daraus die Regeln deduciren, oder richtete den Unterricht für die geringsten Sprachtalente ohne Rücksicht auf Theorie oder hergebrachte grammatische Disposition ein, lange vor Peipers führten einzelne Lehrer die Idee aus, man müße gleich englisch denken lernen, und dürfe daher keine Rücksicht auf die Verschiedenheit des Sprachgebrauches zwischen der Muttersprache und der fremden nehmen, und also nie vom Deutschen ins Französische oder Englische übersetzen lassen. Alle diese Methoden sind einseitige methodische Versuche, die nur einen Werth und Nutzen haben, wenn sie nebenher getrieben werden und

ſomit zur praktiſchen Nutzanwendung der grammatiſchen Grundlage dienen, die aber nur oberflächliches leiſten werden, ſobald ſie zum Hauptprincip des methodiſchen Unterrichtes erhoben werden. Je anziehender dem Schüler der grammatikaliſche Unterricht durch ſolche Specialitäten gemacht wird, deſto beſſer wird es ſein.

Nun giebt es noch eine Specialität, welche bei keiner andern lebenden Sprache ſo erquicklich und geiſtig anregend angewendet werden kann, wie bei der engliſchen — ich meine die der *populären Sprachvergleichung*. Hier verſäume der Lehrer keine Gelegenheit, dem engliſchen Worte oder Idiom ins innerſte Mark zu greifen. Er mache ihn auf die einfachſten Lautverſchiebungsgeſetze aufmerkſam, auf die Verwandlungen der Labialen in Dentale, auf die Schärfung oder Milderung der Vocallaute, unterſuche bei der Etymologie der Wörter, ob ſie im Deutſchen oder Franz. noch denſelben Grundbegriff haben (wie wine, water, plough) oder nur Nebenbegriffe ſind (wie steer, fowl, voyage, deer), ob der Begriff veredelt worden iſt (wie knight, boy) oder erniedrigt (wie craft, dale, knave), ob erweitert (wie large, small, park) oder verengt (wie stark, smile, smart, hive, harbour, deal), ob die deutſche Wurzel bei uns noch Dialekt iſt (wie little, ſchweiz. lützel, almost, fränk. allmeiſt, barely, ſchwäb. bärig, look, ſchweiz. lugen) oder ob veraltete deutſche oder franzöſ. Wörter zu Grunde liegen (wie to carve, kerben, to purchase, aitfr. pourchasser, towel, Zwehle, pad, Padde, Kröte, worse, wirſch). Ebenſo mache er bei endeavour auf devoir, bei decanter auf Konen abziehen, bei lent auf Lenz, bei sill auf Söller, bei fret auf freſſen, bei town auf umzäunten Ort und auf den italien. Urſprung von Wörtern wie pretty (pretto), mad (matto), coward (codardo) aufmerkſam, ſo daß des Schülers Phantaſie auf dem allgemeinen Sprachgebiete ſich ergehen kann.

Auch kann unſer Sprachſchatz durch Wiederaufnahme derjenigen Wörter, welche in der engl. Sprache ihre Lebensfähigkeit erhalten haben, bedeutend gewinnen und unſre Sprache von Fremdwörtern gereinigt werden, ohne daß man gerade ſoweit geht, wie es Volger in ſeiner deutſchen Nomenclatur für die Kryſtallgeſtalten gethan hat (wie: ein linkshalbpfriemänderlichrechtes-halbpfriemänderlich-wendelzahntäuſchliger-halbſäuligſtändiger Quarzoberzweckling ſtatt eines combinirten Octaeders und Rhombendodekaeders). Warum ſollten wir aber z. B. nicht wieder Wabe (engl. waver) ſagen für Oblate, da wir das Wort in Waffel beibehalten haben? warum nicht handſam (engl. handsome) ſo gut wie kleidſam? Warum Wörter wie Brodem (engl. breath), ſtauen (to stow), heuern (to hire, ſo viel als auf das laufende Jahr miethen, was ſich ja im Worte ‚heuer' noch erhalten hat, weil (while) für während, ſchmeißen (to smite), wätſchnaß (wet) und ſo viele andere Ausdrücke veralten laſſen, oder Wörter, wie klärlich (clearly), werthen (to value), beinfluſſen (to influence), die wir in neueſter Zeit in der Journaliſtik und in Reiſebeſchreibungen gebrauchen, die aber noch nicht als reine Schriftſprache ſanctionirt ſind, nicht ebenſo gut zu ſolcher erheben, wie es im Engliſchen geſchehen iſt? Schon Niebuhr hat ſich befliſſen, kurzbündige Ausdrücke dem Engliſchen zu entlehnen (z. B. „das ganze Jahr rund"). Es würde der Kürze und Kraft der deutſchen Sprache manchen Vorſchub leiſten und ſo wenig jetzt das Wort „dampfen" (to steam) ſtatt per Dampf fahren lächerlich erſcheint, ſo würden auch Ausdrücke wie „ſchienen" (to rail) ſtatt per Eiſenbahn reiſen, „treiben" (to drive) ſtatt kutſchiren oder in der Kutſche fahren bald gangbar werden. Erlaubte man der Jugend beim Ueberſetzen aus dem Engliſchen ſolche Wörter nachzubilden und ſie in der Schriftſprache zu verwenden, ſo könnte unſere Mutterſprache von ihrem eigenen Sprößling einen reichen lexikaliſchen Gewinn ziehen.

Dieſer Punct führt uns nun zur engliſchen *Schullectüre* überhaupt und wir begegnen zunächſt der Frage, welche für die geſammte Schullectüre öfters aufgeworfen worden iſt, nämlich ob dem Schüler ein *einzelner Schriftſteller* oder eine *Chreſtomathie* zur Expoſition eingehändigt werden ſoll. Lange Zeit hat man den Vicar of Wakefield als Textbuch dazu benützt, allein abgeſehen davon, daß dieſe reinſte aller Sittenſchilderungen eben oft ſo aus dem Leben gegriffen iſt, daß ſich manches nicht ohne Anſtoß

laut in der Schule überſetzen läßt, iſt die Sprache doch hie und da veraltet und jedenfalls in der Stilgattung ſo gleichmäßig gefärbt, daß ein praktiſcher Gewinn ebenſo wenig daraus erzielt werden kann, als aus dem Télémaque oder dem Charles XII. Wir ſtimmen daher durchaus der Anſicht zu, welche in dem Artikel „Chreſtomathie" in dieſer Encyklopädie ausgeſprochen worden iſt, daß dem Schüler nicht ein einzelnes Werk zur Schullectüre vorgelegt werden ſoll, weil die lang hinausgeſponnene Handlung ſein Intereſſe lähmt, der einſeitige Stil beſonders bei einer ſo ſtilreichen Sprache wie die engliſche ungenügend bleibt und ſo manche andere pädagogiſche Zwecke wie z. B. die zugleichliche Mittheilung des Wiſſenswürdigen aus Geſchichte, Topographie, Biographie u. dgl. nicht dabei verfolgt werden können. Es ſind daher zweckliſch angelegte Chreſtomathieen, in denen der Inhalt allgemein belehrend, geiſtig anregend iſt und in denen ſo viel als möglich auf das Intereſſe an dem Lande und dem Volke, deſſen Sprache erlernt wird, hingearbeitet wird, höchlichſt zu empfehlen. Solche Chreſtomathieen dürfen jedoch nicht bloß rein literariſchen Zweck verfolgen. Die höhere Schriftſprache, ſo einfach ſie auch ausgewählt werden kann, ſollte nicht die Baſis der Lectüre bilden, ſondern das lebendige Idiom der Sprache, das nirgends ſo rein und kräftig hervortritt als gerade in den engliſchen Jugendſchriften und welches den ſicherſten Keim zu der engliſchen Anſchauungsweiſe und der nationellen Charakteriſtik legt, ohne welche alle ſpätere Lectüre, ſelbſt die eines Shakespeare, zur matten Ueberſetzung zuſammenſchrumpft. Kann man die Beiſpiele in der Grammatik mit der Lectüre ſelbſt verbinden (wie es der Verfaſſer dieſer Zeilen in ſeiner engl. Schulgrammatik und in ſeiner mit ihr parallel laufenden engl. Chreſtomathie verſucht hat), ſo wird Lectüre und Regelwerk ſich gegenſeitig um ſo lebendiger fördern. Erſt in einem höheren Curſus kann das literar-hiſtoriſche Intereſſe berückſichtigt werden, das ſich dann organiſch an die Schilderung von Land und Leuten, an die Geſchichte des Landes und im Engl. noch insbeſondere an die herrlichen Parlamentsreden kettet, wozu dann die Poeſie den Abſchluß bildet.

Dieſe Lectüre ſollte jedoch ſich ſo wenig als möglich mit formalen Sprachanalyſen beſchäftigen. Schon wegen Erlernung der Ausſprache iſt es nothwendig, daß ſo viel als möglich in einer Stunde geleſen und mündlich überſetzt werde. Man muß bei der engl. Sprache in medias res ſtürzen, um aus ihr einen lebendigen Gewinn zu ziehen. Nie verſäume man jedoch die Wörter oder das Idiom durch eine populär gehaltene vergleichende Sprachmethode zu erläutern.

Auch mit den Regeln der Ausſprache halte man den Schüler nicht zu ſehr auf. Sein Ohr muß geübt werden, der Lehrer darf ihm nur alles deutlich vorſprechen und ihn auf einige Hauptregeln wie z. B. den Einfluß des ſtummen e, des Accentes u. dgl. aufmerkſam machen, er wird allmählich auch dieſe Schwierigkeit überwinden. Iſt es ja überhaupt ſchwer feſte Anhaltspuncte für die engl. Ausſprache zu gewinnen. Die Engländer haben keine tonangebende vornehme Welt wie die Franzoſen in ihrem Paris. Der Adel iſt den größten Theil des Jahres auf ſeinem Landſitz, ſpricht dort den provinziellen Dialekt und bringt eine hübſche Färbung desſelben in ſeinen Londoner Aufenthalt. Der Gelehrte legt auch ſeinen Dialekt nicht ab. Beſucht man z. B. Carlyle oder Macaulay, ſo erſchrickt man vor ihrem breiten ſchottiſchen Accent, geht man ins Parlament, um dort die Ausſprache zu ſtudiren, ſo ſpricht der eine diametrically opposite, der andere diametrically opposite, ebenſo bald directly, bald directly, either bald ither, bald either, und nun gar in neuerer Zeit das „junge England" mit ſeiner Verwerfung der Quetſchlaute und Annahme des nordbritiſchen nat-ure, fut-ure, sol-dier. Nicht beſſern Raths erholt man ſich bei der Kanzelberedtſamkeit; auch hier erkennt man ſogleich, ob der Redner aus Devonſhire oder Yorkſhire, ein Cockney oder ein Weſtender iſt. Die Engländer haben bei ihrer Haſt ſich auszudrücken, bei ihren elliptiſchen Licenzen, bei ihrer Unbeweglichkeit der Lippe, bei ihrem Kehlenorgan und bei ihren an Metropolitangetümmel, Jagdgepeitſch und Meereswellenſchlag gewohnten Ohren keine attiſche Feinheit des Gehöres mehr, bei ihnen dürfte ein Hegelochos unausgeſpottet γαλγη ſtatt

γαλήν' auf der Bühne aussprechen. Daher bespöttein sie auch nie die national accentuirte Aussprache des Ausländers, so daß in England ein Deutscher nicht nur in den gebildetsten Kreisen an der Conversation sich ohne Scheu betheiligen, sondern sogar als Volksredner und in öffentlichen Vorlesungen aufzutreten wagen darf, beides Sachen die ihm in Paris nicht so leicht möglich sind. Darum verwende man nicht zu viel ängstliche Sorgfalt für die Aussprachregeln, der Schüler wird, wenn er unter Engländer kommt, jedenfalls richtiger und anhörbarer sprechen, als wenn er mit seinem in der Schule gelernten Französisch nach Paris kommt, was sich durch die Thatsache bewahrheitet, daß viele Fremde wie Wurm, Freiligrath, Kinkel, Kossuth in England und namentlich Karl Schurz in Nordamerika in öffentlichen Vorlesungen und Meetings auftreten können, ohne wegen ihres Accentes sich Blößen zu geben, was einem Fremden in Paris sehr schwer fallen müßte. Besonders aber lehre man die Aussprache ja nicht nach phonetischer Schriftbezeichnung. Kein System kann die lern- aber nicht lehrbaren Mittellaute darstellen, höchstens durch das Plattdeutsche ließe es sich annähernd bewerkstelligen. Es ist entsetzlich, wenn der Schüler angel wie ehntschöi, I have wie Ei häww, pernicious wie pöhrnischios, nature wie nehtschör und August wie Orgöst aussprechen lernen oder gar aus einem Kaiser (emperor) einen „Empörer" machen soll.

Noch Einen Punct möchten wir berühren, ehe wir diese Betrachtung schließen. Man verlangt gewöhnlich, daß der Schüler eine fremde Sprache sprechen lerne — dies kann die Schule bei ihrer beschränkten Zeit nicht vollständig leisten, wenn sie es nicht auf ein bloßes Parliren absehen will. Geläufig sprechen lernt der Schüler erst, wenn er die Gelegenheit im täglichen Verkehr dazu hat, denn zum Sprechen gehört ein Denken in der fremden Sprache, zum Denken äußere Veranlassung. Allerdings gibt es Lehrmethoden, welche den Schwerpunct des fremden Sprachunterrichts auf die Kunst zu sprechen verlegen und die Sache als etwas so leichtes betrachten, daß sie sogar die Anzahl der Stunden vorausbestimmen, in denen diese Kunst erlangt werden könne. Solche Methoden erzielen aber höchstens die allerniedersten Bedürfnisse des handthätlichen Verkehrs — jene mnemonisch erworbene Papagaiensprache der Touristen, Kellner, Lastträger und Verkehrsbeamten. Zum Denken in der Sprache gehört der lebendige Verkehr mit der Nation selbst, eine zeitweilige Abstraction von der Muttersprache, ein mächtiger äußerer Impuls, der uns so lange beherrscht, bis wir die fremde Sprache nicht mehr stillschweigend übersetzen, sondern sie uns ebenso natürlich und spontan entquillt, wie unsere eigene Sprache. Die Schule leistet genug in der fremden Sprache, wenn sie die Schätze der Literatur erschließt und wenn sie den Schüler für die zukünftige praktische Nutzanwendung befähigt. — Daß diese Erfahrung auch auf dem Gebiete des Französischen gemacht worden ist, beweisen viele Zeugen, man vergl. z. B. Herrig's Archiv für fremde Sprachen, Band XXIII. S. 259.

Literatur. Bei dem ungemein reichhaltigen Stoffe, den die didaktische Literatur der englischen Sprache darbietet, erlaubt uns der Raum nur eine ganz gedrängte Uebersicht, und wir verweisen zur vollständigen Orientirung auf Engelmann's Bibliothek der neueren Sprachen und auf Schmitz's Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.

Sprachlehrbücher. Diese zerfallen in solche, die die englische Sprache als Muttersprache behandeln und in solche, die für Fremde zur Erlernung derselben bestimmt sind, wobei wir zunächst nur Deutschland zu berücksichtigen haben. Was die ersteren betrifft, so kann man wohl sagen, daß die englischen Philologen in Beziehung auf die wissenschaftliche Grammatik ihrer Muttersprache (sowie auch in Beziehung auf Lexikographie) noch weit von dem Standpunct entfernt sind, den sich die allgemeine und specielle Sprachwissenschaft in Deutschland, Frankreich, Italien, ja selbst in Spanien errungen hat. Besäße England eine Akademie wie die drei letztgenannten Länder, oder hielte die neuere Philologie in England Schritt mit der älteren, die längst den deutschen Forschungen nachzustreben bemüht ist, so wäre gewiß auch für die englische Sprach-

wiſſenſchaft daſelbſt mehr geſchehen. Die engliſchen Schriftſteller geſtehen ſelbſt, daß ſie ihren grammatiſchen Studien nicht viel zu verdanken haben, da ſie ſich der Regeln ihrer Sprache nur gelegentlich, während ihrer claſſiſchen Studienzeit oder durch Lectüre und Umgang mit der gebildeten Welt bewußt geworden ſeien.*)

Die früheſten Verſuche, die engliſche Sprache auf ein grammatiſches Syſtem zurückzuführen, nahmen, wie überall ſonſt, die alten Sprachen zur Grundlage, dabei ſtellten ſie ſich aber auch die Aufgabe, die noch im Eliſabeth'ſchen Zeitalter ſo unſichere und willkürliche Orthographie in feſte Regeln zu bannen. Wichtig in dieſer Beziehung ſind die Grammatiken eines Sir Thomas Smith, Sir John Cheke, Bullokar, Mulkaſters und hauptſächlich des Dramatikers Ben Jonſon, der ſein Werk ſogar zum Nutzen der Fremden bearbeitete (The English Grammar made for the Benefit of all Strangers, London 1640). Bis auf die neueſte Zeit hat dieſe letztere Grammatik ſich an vielen Unterrichtsanſtalten erhalten. Der erſte, der die engliſche Sprache auf ihre eigene naturgemäße Entwicklung zurückführte, war Dr. Wallis, der berühmte Mathematiker und einer der Gründer der Londoner Royal Society. Seine Grammatik, welche 1653 erſchien, iſt lateiniſch geſchrieben und ein Exemplar wurde an alle gelehrten Geſellſchaften in Europa übergeben.

Bald wurde nun auch von philoſophiſcher Seite aus auf den Organismus und die logiſche Expoſition der engliſchen Sprache aufmerkſam gemacht, ſo namentlich von Biſhop Wilkins (1662) in ſeinem „Essay towards a Philosophical Language" und Locke (1687) in ſeinem berühmten „Essay on the Human Understanding". Erſt im Jahr 1710 richtete Sir Richard Steele, der bekannte Eſſayiſt, der durch ſeinen Spectator, Guardian und Tatler in Verbindung mit Addiſon ſo großen Einfluß auf den engliſchen Stil ausübte, die öffentliche Aufmerkſamkeit auf die Nothwendigkeit des grammatiſchen Studiums der Mutterſprache, indem er in Verbindung mit John Brightland gegen den Zwang eiferte, den man der engliſchen Sprache anthue, indem man ſie „in die Folterwerkzeuge der lateiniſchen Sprache ſpanne und ſie darin beichten laſſe." Das Reſultat war die ſo lange als Auctorität betrachtete Grammar, welche Brightland 1711 der Königin Anna gewidmet hatte, in welcher zuerſt eine logiſche Anordnung und Analyſe der Redetheile verſucht wurde. Wiederum trat ein Stillſtand von einem halben Jahrhundert ein bis zu der conciſen grammatiſchen Abhandlung, welche Dr. Samuel Johnſon ſeinem Dictionary voranſtellte und bis zu den geiſtreichen Definitionen, welche Harris in ſeinem Hermes aufſtellte. Große Berühmtheit erlangte im Jahr 1761 Dr. Prieſtley durch ſeine „Rudiments of English Grammar," ein Werk voll ſcharfſinniger Ideen und kritiſcher Präciſion, in welchem zuerſt das wahre Idiom des modernen Engliſch feſtgeſetzt wurde. Ein Jahr darauf erſchien Biſhop Lowth's „Introduction," dem man aber ſpäter den Vorwurf machte, daß er zu viel von dem älteren ſächſiſchen Idiom verworfen und der allzuſehr latiniſirenden Sprachweiſe des Dr. Johnſon gehuldigt und die einfachen Wurzelwörter durch die Endungen auf ation, ition, otion und ution geſchwächt habe. Dagegen hat er ſich viele Verdienſte um die Feſtſtellung der engliſchen Syntax erworben und man betrachtet mit Recht Wallis, Brightland, Prieſtley und Lowth als die Väter der grammatiſchen Literatur. Von den ſpäteren Werken ſind für den Sprachforſcher und Lehrer noch die folgenden wichtig**): Baker's Remarks on the

*) Wir verweiſen auf Harrison, Riss, Progress and present Structure of the English language, welcher deutlich auseinander ſetzt, daß die vortrefflichſten engl. Schriftſteller ihre Mutterſprache nie ohne beſtändige Verſtöße gegen die grammatiſche Richtigkeit anwenden. „Mit der alleinigen Ausnahme Wordsworth's, der eine lobenswerthe Aufmerkſamkeit auf die Reinheit und Genauigkeit ſeines Engliſch verwendet hat, giebt es keinen einzigen gefeierten Schriftſteller der Neuzeit, der zwei Seiten nacheinander geſchrieben hätte, ohne irgend einen groben Fehler gegen die Grammatik zu begehen."

**) Eine vollſtändige Liſte der in England erſchienenen engliſchen Grammatiken bildet den Anhang II. zum zweiten Theil meiner engliſchen Schulgrammatik. D. Verf.

English Language (1770); James Burnet's „Origin and Progress of Language“ in 6 Bänden (1773—1792); Dr. Beattie's Theory of Language und Blair's „Lectures on Rhetoric“ (1783); Noah Webſter's (in Amerika) „Grammatical Institute“. Das größte Aufſehen machte Horne Tooke's „Diversions of Purley“ (1786—1805), in welchem Werk zum erſtenmal die Bedeutung des engliſchen Idioms durch etymologiſche Forſchungen ins Licht geſetzt wurde. Er betrachtet Nomen und Verbum als die einzigen weſentlichen Redetheile und nennt alle übrigen Epea Pteroenta — Wörter, durch die die Sprache ihre Flügel erhält. Die größte Popularität als Schulgrammatik erhielt jedoch Lindley Murray's English Grammar (1795) durch ihre klare Expoſition, ihre Menge charakteriſtiſcher Beiſpiele und ihre zum logiſchen Denken auffordernden Uebungen. Die Syntax beruht jedoch auf mehreren irrigen Vorausſetzungen, welche in dem für engliſche Sprachforſcher ſo wichtigen Werke des Dr. Crombie „The Etymology and Syntax of the English Language“ (1802) auf die richtigen Grundlagen zurückgeführt worden ſind. Es folgen nun eine große Anzahl von Grammatiken, von denen wir nur die von Hazlitt (kritiſch), Cobbet (politiſch) als populär geworden bezeichnen wollen. Erſt in den vierziger Jahren bekam das grammatiſche Studium einen neuen Impuls durch die Einführung des Becker'ſchen Syſtems (James, „The Elements of Grammar according to Dr. Becker's System“ 1847) und durch die Anwendung der Grimm'ſchen hiſtoriſchen Entwickelung, welches große Verdienſt Latham in ſeinem jetzt erſt in den höheren Bildungsanſtalten zur Geltung gelangenden Werke „The English Language“ ſich erworben hat. Becker wurde für engliſche Schulen als zu complicirt gefunden und ſeine Nomenclatur iſt im Engliſchen geradezu unüberſetzbar, weswegen er von Latham jetzt ganz verdrängt worden iſt.

Was nun die Literatur der in Deutſchland erſchienenen engliſchen Grammatiken betrifft, ſo waren im vorigen Jahrhundert zwei hauptſächlich im Gebrauche, Theodor Arnold's Engliſche Grammatik (Jena 1718) und John King „Der getreue engliſche Wegweiſer“ (elfte Auflage 1795) mit Grammatik, Wörterbuch, Dialogen, Leſeſtücken, Sprichwörtern und Kaufmannsbriefen, ein praktiſches Buch, aus welchem unſere Großväter ihre dürftige Kenntnis des Engliſchen ſchöpften. Auf dieſe folgte im Jahr 1802 die engliſche Grammatik des Prof. Wagner (zu Marburg), welche in ihrer Umarbeitung im Jahr 1819 ihre praktiſche Nützlichkeit einbüßte, dagegen an Vollſtändigkeit der Syntax, Reichhaltigkeit der citirten Beiſpiele und theoretiſcher Methodik gewann. Sie galt lange Zeit als das beſte wiſſenſchaftliche Lehrbuch und iſt in ihrer neueſten Ausgabe (1857) von Prof. Herrig weſentlich verbeſſert worden. Große Verbreitung fanden gleichzeitig auch die theoretiſch-praktiſchen Grammatiken eines Lloyd, Williams, J. F. Arnold, Moritz, Crabb, Flügel, Knorr, Wahlert und Rothwell, ſämmtlich der empiriſchen Methode angehörend. Die genetiſche Methode entwickelte zuerſt Heuſſi (1846) in ſeiner labyrinthiſchen Grammatik „mit Berückſichtigung der neueren Forſchungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik,“ mit ihren 938 Paragraphen über Satzbau und Satzerſcheinungslehre und ohne alle Uebungsſtücke. Viel einfacher verfährt nach dem Becker'ſchen Syſtem Fölſing in ſeiner auch praktiſch brauchbaren Grammatik. Den erſten Verſuch, Grimm's hiſtoriſche Methode auf das Studium der engliſchen Sprache anzuwenden, hat Fiedler (1850) in ſeiner „Wiſſenſchaftlichen Grammatik der engliſchen Sprache“ gemacht. Leider hat ihn der Tod ereilt, ehe er ſein Werk vollenden konnte. Es wäre zu wünſchen, daß auf dieſer Grundlage fortgebaut würde, wenn auch vorausſichtlich nicht dieſelben ſchnellen Reſultate für die Methode daraus erzielt werden können, welche Diez in ſo kurzer Zeit für die Umgeſtaltung der franzöſiſchen Grammatik hervorbrachte. So lange aber die Grundlage der hiſtoriſchen Grammatik fehlt, werden diejenigen Lehrbücher ſich für die höheren Schulzwecke am förderlichſten erweiſen, welche den Mittelweg zwiſchen der empiriſchen und genetiſchen Methode einſchlagen und das ſprachvergleichende Princip nur auf die Idiomatik anwenden. Dieſen Weg ſchlugen in neuerer Zeit ein Schmitz, Kotzenberg, Behn-Eſchenburg und der Unterzeichnete.

Sogenannte Conversationsgrammatiken lieferten Gaspey und Eulenstein. Endlich sind die sogenannten Methoden eines Hamilton, Jacotot, Ahn, Ollendorf, Munde, Robertson u. A., wie schon oben erwähnt, auch für die englische Sprache angewendet worden.

Unter den Lesebüchern verfolgen einen höheren literarischen Zweck (außer der allzu umfangreichen Sammlung von Ideler und Nolte) Herrig, Handbuch der englischen Literatur, Schütz, englisches Lesebuch, Ascher, Handbuch der neuesten englischen Literatur und des Unterzeichneten Study and Recreation, Chrestomathie in zwei Cursus.

Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische sammelten Cailin, Herrig.

Von Wörterbüchern sind zu nennen a) größere: Hilpert (1828), mit vielen etymologischen Hypothesen, Flügel (1847), recht brauchbar, aber sehr theuer (14 Thlr.), Grieb (1842—47), mit Aufnahme schottischer Wörter zur Lectüre Walter Scott's und das neueste von Ivory Lucas, das vollständigste, aber bis jetzt nur im englisch-deutschen Theile vollendet. Alle diese Lexika lassen noch viel zu wünschen übrig, es fehlen die knappen Definitionen, welche nach dem Beispiele Mozin-Peschier's in der Originalsprache gegeben werden sollten, die Synonymik, die Phraseologie, die Etymologie nach dem jetzigen Standpuncte der vergleichenden Sprachwissenschaft, die Berücksichtigung der poetischen Literatur, die Ergänzung durch Aufnahme der allerneuesten Wortbildungen und Wortbedeutungen, das Glossarium für obsolete Ausdrücke, und so manches andere, was der Sprachforscher, der Literaturfreund, der Uebersetzer und der Lehrer noch so schmerzlich vermissen muß. Freilich stehen die Engländer in der Lexikographie selbst noch weit zurück, denn weder Johnston noch Walker, weder Craig noch Todd können der Neuzeit genügen, nur der Amerikaner Webster darf einigermaßen auf Vollständigkeit Anspruch machen. b) Kleinere, den Schülern zu empfehlende Wörterbücher sind die von Kaltschmidt, Flügel (Auszug) und hauptsächlich das von Thieme (3 Thlr.). Ein phraseologisches Handwörterbuch lieferte Melford (1852).

Gesprächbücher lieferten Williams, Flarman, Fries, Busch (1855), Reinhardt (Handelsgespräche) und der Unterzeichnete (Sprechschule 1859).

Briefsammlungen veranstalteten Fick (1809), Sadler (1833), und der Unterzeichnete (1857). Kaufmännische Briefe: Flügel, Feller, Anderson und Hedley.

Synonymik. Crabb, Graham, Talbot, Whately.

Englische Literaturgeschichte. Außer denen in allgemeinen Literärgeschichten (von Bouterwek, Gräße, Fr. Schlegel, Mundt ꝛc.). In englischer Sprache: Chambers, Craig, Hallam. In deutscher: Behnsch (Gesch. d. engl. Sprache 1853), Weishaupt (Entwicklung d. engl. Sprache 1850), Büchner (Gesch. d. engl. Poesie), Spalding (Gesch. d. engl. Lit. aus dem Engl. übersetzt 1854), Scherr (Gesch. d. engl. Lit. 1854), Hettner (Lit.-Gesch. des 18. Jahrh. 1856).

Zeitschriften. Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen. — Atlantis (wieder eingegangen). — Prof. Ebert's Jahrbuch für romanische und englische Literatur.

Gesellschaften. Die Berliner Gesellschaft für das Studium der neuern Sprachen, deren Abhandlungen in Herrig's Archiv erscheinen.*) **Ludwig Gantter.**

Entfernung vom Amt, Entlassung, s. Disciplinarverfahren.

Entlassung (der Schüler, vergl. die Artikel Aufnahme, Austritt). Die Entlassung ist entweder eine ordentliche, wenn sie zur geregelten Zeit und in der gewöhnlichen Form geschieht, oder, wenn beides nicht der Fall ist, eine außerordentliche. Die gewöhnliche Form ist dann nicht beobachtet, wenn die beiden Factoren, deren Zusammenwirken zur Entlassung erforderlich ist, nicht einstimmig sind, die Entlassung somit eine unfreiwillige ist.

*) Der Unterricht im Englischen ist verhältnismäßig neu; die Ansichten darüber bedürfen daher bis zu völliger Abklärung noch weiterer Discussion, weshalb wir keinen Anstand genommen haben, obigem auf einer begeisterten Auffassung des Gegenstandes beruhenden Art. Raum zu gewähren. D. Red.

Eine unfreiwillige Entlaſſung nun iſt nur in ſolchen Lehranſtalten denkbar, für deren Beſuch eine Zwangspflicht nicht beſteht, alſo in Privatſchulen oder höheren Lehranſtalten. Diejenigen Volksſchulen aber, welche zu frequentiren das Geſetz einen Zwang auferlegt, dürfen Schüler, welche ſie aufnehmen müßen, auch nicht entlaſſen; ſie haben die Verpflichtung, die Aufgenommenen zu behalten und fortzuführen, ſofern ſie überhaupt nicht eine beſondere Fürſorge von Seiten der Geſellſchaft in Anſpruch nehmen wie z. B. Verbrecher oder ſolche, die durch eine mangelhafte Organiſation gehindert ſind, dem Schulunterricht zu folgen (Cretinen, Taubſtumme). Dagegen kann eine Entlaſſung zu außergewöhnlicher Zeit auch in Volksſchulen ſtattfinden, wenn Kinder weggenommen werden wollen, um anderweitig unterrichtet zu werden, ſei es wegen Abzugs der Eltern oder wegen Krankheit oder Religionswechſels oder weil die Eltern den Kindern den Unterricht der Volksſchule anderwärts oder auf anderem Wege wollen zu Theil werden laſſen. In dieſem Falle kann die Entlaſſung zu jeder Zeit geſchehen; es liegt aber in der Verpflichtung des Schulvorſtandes, ſich zu vergewiſſern, daß für den entlaſſenen Schüler der Unterricht der Volksſchule genügend erſetzt werde. Entlaſſungsſcheine können alſo ſolchen Schülern nur in beſchränkter und bedingter Weiſe d. h. mit Beziehung auf die zurückgelegte, nicht aber auf die ganze Schulzeit ertheilt werden.

Dagegen kann an Privatlehranſtalten oder höheren Schulen, welche zu beſuchen niemand geſetzlich genöthigt iſt, welche vielmehr nicht allgemeine, ſondern beſondere wiſſenſchaftliche und pädagogiſche Zwecke verfolgen, eine außerordentliche Entlaſſung jeder Zeit ſtattfinden. Eine unfreiwillige Entlaſſung iſt hier nicht nur geſtattet, ſondern kann auch im Intereſſe der Anſtalt liegen (unter Umſtänden auch geſetzlich vorgeſchrieben ſein), ſobald nämlich der Fall eintritt, daß ein Individuum ſeine Zwecke in der Anſtalt nicht erreicht, oder das Beſtehen und Gedeihen der Anſtalt gefährdet. Eine ſolche Entlaſſung kann je nach dem Grade der vorliegenden Verſchuldung auch unter verſchärfenden Formen als Ausſchließung, Ausſtoßung (Rejection, vgl. d. Art. Schulſtrafen) oder mit der Folge verfügt werden, daß die Aufnahme des Entlaſſenen an eine andere gleichartige öffentliche Anſtalt erſchwert oder verboten wird (vgl. d. Art. „Aufnahme", I. S. 312). Das Abgangszeugnis (Entlaſſungsſchein), welches unter allen Umſtänden zu ertheilen iſt, wird unter ſolchen Verhältniſſen beſonders wichtig, weil bei einer außerordentlichen Entlaſſung vor Abſolvirung des Curſes der Schüler damit ſich auszuweiſen hat, wie er ſich in der bisher beſuchten Anſtalt gehalten und unter welchen Umſtänden er dieſelbe verlaſſen hat.

Die ordentliche Entlaſſung eines Schülers nun geſchieht zu einer beſtimmten Zeit, unter gewiſſen Vorausſetzungen, welche wir zuſammenfaſſen können in der Formel: Erreichung des Schulzieles, und in einer gewiſſen Form, wobei theils die Verhältniſſe der Volksſchule, theils die der höheren Schule ins Auge zu faſſen ſind.

Die Zeit der Entlaſſung der Schüler aus der Volksſchule bewegt ſich zwiſchen der Grenze des 12. und 16ten Jahres. In denjenigen Ländern indeſſen, in welcher die Entlaſſung aus der Schule ſchon ſo frühe erfolgt, wie in Oeſterreich, der Schweiz, beſteht dabei eine Zwangspflicht, bis zum 14. oder 15ten Jahre die Repetirſchule (in der Schweiz), oder die Sonn- und Feiertagsſchule (in Oeſterreich) zu beſuchen, eine Verpflichtung, welche in Betreff der Sonntagsſchule übrigens auch in ſolchen Staaten, welche die Schulpflichtigkeit länger, bis zum 13. oder 14. Jahre erſtrecken, beſteht, und zwar zum Theil lange, wie z. B. in Württemberg, bis zum 18. Jahre. In Anhalt-Deſſau, Holſtein, Kurland geſchieht die Entlaſſung im 15. und 16. Lebensjahre der Kinder. Bei weitem in den meiſten Staaten Deutſchlands iſt aber das 14. Lebensjahr als Grenze feſtgeſtellt. Hiebei wird in manchen Ländern (Sachſen-Meiningen, Baden) eine Ausnahme zu Gunſten der Mädchen gemacht, welche ein Jahr früher entlaſſen werden als die Knaben. Man begründet dieſe Ausnahme durch die Rückſicht auf das frühere geiſtige und phyſiſche Reifen der Mädchen. Nach unſerer Erfahrung tritt in Deutſchland der Unterſchied zwiſchen Knaben und Mädchen in Beziehung auf die Zeit der Reife

keineswegs ſo ſtark hervor, daß dadurch eine frühere Entlaſſung der Mädchen aus der Schule begründet wäre, deren Ausbildung dadurch jedenfalls weſentlich verkürzt würde, daß ſie dasjenige Jahr in der Schule nicht mehr zuzubringen hätten, in welchem gewöhnlich die meiſten Fortſchritte gemacht werden. Wir können uns daher nicht für dieſe Maßregel erklären. Für die Entlaſſung der Kinder aus der Schule überhaupt aber ſcheint uns das 14. Lebensjahr der geeignete Zeitpunct. Gegen eine frühere Entlaſſung der Kinder müßen wir aufs beſtimmteſte proteſtiren. Die Erfahrung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder das vorgeſteckte Schulziel, in religiöſer Erkenntnis, Schreiben, Leſen, Rechnen bis zum 14. Jahr eben erreicht, daß viele dieſes Ziel kaum erreichen und daß Kinder, die vor dieſer Zeit entlaſſen werden, ſowohl an Kenntniſſen als auch an geiſtiger Entwicklung überhaupt in einer Weiſe zurückſtehen, die ſich mit den Anforderungen nicht vereinigen läßt, welche Kirche und Staat, überhaupt die Cultur der Zeit auch an den gewöhnlichen Bürger ſtellen. Eine weitere Erwägung verdient die Frage, ob die Zeit der Entlaſſung aus der Schule nicht weiter hinaus, in das 15. oder 16. Lebensjahr ſollte verlegt werden. So ſehr ſich dieſe Maßregel empfehlen würde, wenn man von der Rückſicht auf das ausgeht, was die Schüler alles noch lernen könnten, ſo wenig läßt ſich eine ſolche Beſtimmung in die Verhältniſſe und Ordnungen des praktiſchen Lebens einfügen. Es kann dem gewöhnlichen Landmann und Handwerker nicht zugemuthet werden, ſeine Kinder in einem Alter noch zum regelmäßigen Schulbeſuch anzuhalten, in welchem ſie ihm im Geſchäft und Hausweſen ſehr nützlich und oft faſt unentbehrlich zu werden anfangen. Wenn man daher die Ueberzeugung haben darf, daß die Schüler der Volksſchule bis zum 14. Lebensjahre für ihre künftige Lebensſtellung genug lernen, ſo muß man abſchließen, eine Grenze ziehen und nicht im Hinblick auf den noch vorhandenen unermeßlichen Wiſſensſtoff Einrichtungen treffen wollen, welche in die vorhandenen Lebensverhältniſſe tief einſchneiden. Das natürlichſte Auskunftsmittel ſcheint uns in den Repetirſchulen, wie ſie in der Schweiz freilich mit zu frühem Anfang eingeführt ſind, oder in den Sonn- und Feiertageſchulen, beziehungsweiſe den Fortbildungsſchulen zu liegen. Während der Schüler im ganzen ſeinem praktiſchen Berufe heimgegeben und aus der Schule entlaſſen wird, widmet er noch einige, ſonſt verlorene Stunden der Befeſtigung oder Vermehrung und weiteren Ausbildung der errungenen Erkenntnis.

Was den Termin der Entlaſſung betrifft, ſo verweiſen wir hier auf das bei dem Art. Aufnahme I. S. 305 hierüber Bemerkte. Der Termin der Entlaſſung richtet ſich natürlicherweiſe nach den Terminen für die Aufnahme. Derſelbe wird daher analog den Terminen des Eintritts ein einmaliger oder zweimaliger ſein. A. a. O. ſind übrigens auch Ausnahmen von dieſem Kanon angeführt.

Bei Berechnung des Lebensalters der zu entlaſſenden Kinder treten ebenfalls die gleichen Modalitäten ein, wie bei Berechnung des Lebensalters bei der Aufnahme (ſ. Bd. I. S. 306 u. 307). Dieſelbe richtet ſich theils nach den feſtgeſetzten Terminen (Kalenderjahr, Oſtern, Pfingſten, Michaelis ꝛc.), theils nach den für die Berechnung maßgebenden Ausdrücken, welche bald mehr bald weniger genau und beſtimmt lauten. Es iſt hiebei nicht zu vermeiden, daß je nachdem die Entlaſſung einmal oder zweimal im Jahr ſtattfindet, für das Alter der Schüler eine Differenz von faſt einem halben, beziehungsweiſe faſt von einem ganzen Jahre ſich herausſtellen kann.

Die ordentliche Entlaſſung eines Schülers aus der Volksſchule iſt übrigens nicht nur an eine gewiſſe Zeit gebunden, ſondern ſetzt auch die Erreichung des Schulzieles voraus. Als dieſes Schulziel wird in preußiſchen Verordnungen (vgl. Kirſch I. S. 338) angegeben: daß das Kind die Hauptlehren ſeiner Religion mit dem Gedächtnis und dem Verſtand gefaßt habe, ohne Anſtoß Gedrucktes und Geſchriebenes leſen, nothdürftig ſchreiben und die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben, was die einfachen betrifft, im Kopfe, die zuſammengeſetzten auf der Tafel rechnen könne. Ob dieſes Schulziel erreicht ſei, ſoll theils durch eine beſondere Prüfung, welche der Pfarrer vorzunehmen hat, erhoben werden, theils aber wird — und dies iſt wohl

meiſtens der Fall — das Urtheil darüber zugleich mit der Entſcheidung über Zulaſſung zur Confirmation ausgeſprochen, ſo daß die zur Confirmation Zugelaſſenen eben damit auch als entlaſſungsfähig bezeichnet ſind. Das Zurückhalten von Schülern, welche vermöge ihres Alters entlaſſungsfähig wären, aber das Schulziel nicht erreicht haben, iſt jedoch in verſchiedenen Staaten, um Willkür und Parteilichkeit abzuſchneiden, unter ſchützende Vorſchriften geſtellt, welche theils darin beſtehen, daß den Ortsbehörden die Entſcheidung darüber entzogen iſt (wie in Baden, Holſtein), theils darin, daß bei entſchieden mangelnder Befähigung und geiſtiger Schwäche Schüler im geſetzlichen Alter auch bei unzureichender Reife entlaſſen werden können, wenn anzunehmen iſt, daß auch fortgeſetzter Schulbeſuch ihnen keinen Gewinn bringen werde (ſo im K. Sachſen und Preußen).

Daß die Form der Entlaſſung aus der Schule eine feierliche iſt, ergiebt ſich da, wo dieſelbe mit der Confirmation oder einer Prüfung zuſammentrifft, von ſelbſt. Es wird ſich übrigens der gewiſſenhafte und treue Lehrer, dem ſein Beruf Herzensſache iſt, auch ohne ſolche Veranlaſſung von ſelbſt gedrungen fühlen, wenn er nun eine Anzahl von Schülern aus der Schule hinziehen läßt, ihren Abſchied zu einem hervorragenden Momente im Leben der Schule zu machen und vor verſammelter Schule ernſte und freundliche Worte an die abgehenden zu richten, ihnen die verlebte Schulzeit nochmals eindringlich zu vergegenwärtigen und ſie für ihren künftigen Lebensweg unter Gebet und Geſang dem göttlichen Schutze zu empfehlen.

In vielen Ländern werden bei Entlaſſung aus der Schule oder aus der Sonntagsſchule Entlaſſungsſcheine (auch Confirmationsſcheine) entweder einfach oder in der Form von Schulzeugniſſen ertheilt, ſo in Oeſterreich, Preußen, Bayern, Sachſen, Baden, Naſſau. In Bayern ſind dieſe „Entlaßſcheine", welche beim Austritt aus der Werktagsſchule ertheilt, in der Feiertagsſchule aber bis zur Entbindung von der Feiertagsſchulpflicht fortgeführt werden, ein nothwendiges Erforderniß bei Verheirathungen und bürgerlichen Niederlaſſungen (ſ. d. Art. Bayern, I. S. 429 und Kirſch S. 342 f.).

Die ordentliche Entlaſſung der Schüler aus höheren Lehranſtalten geſchieht, nachdem der Lehrcurs abſolvirt und die Claſſen bis zur oberſten durchlaufen ſind. Ausnahmen können hier ſtattfinden in Folge geſetzlicher Beſtimmung, wenn wie z. B. in Württemberg, da eine zu Erſtehung der Maturitätsprüfung berechtigende Altersſtufe feſtgeſetzt iſt, auch ſolche, welche den Gymnaſialcurs nicht abſolvirt haben, von der Anſtalt, welche ſie übrigens für reif erklärt haben muß, entlaſſen werden können. Eben ſo findet in Preußen vor Abſolvirung des Gymnaſialcurſes eine geſetzliche Entlaſſung von Secunda aus für ſolche Schüler ſtatt, welche zu gewiſſen Berufsarten z. B. dem Poſtdienſt ꝛc. übergehen wollen. Anderwärts geſchieht das Gleiche, die Entlaſſung der Schüler vor Abſolvirung des Gymnaſialcurſes in beſonderen Fällen durch Dispenſation (vgl. d. Art. Abgangsprüfung unter „Prüfung"). Eine ſolche früher ſtattfindende Entlaſſung, mag ſie nun im Wege der Dispenſation geſchehen, oder geſetzlich geſtattet ſein, iſt freilich nicht geeignet, die Maxime, daß die Erſtehung eines vollſtändigen Curſes zur Entlaſſung erfordert werde, in Anſehen und Geltung zu erhalten und die Erfahrung zeigt, daß die oberſten Claſſen ſolcher Gymnaſien in den letzten Semeſtern deshalb ſtark entvölkert ſind. Allein einmal ſcheint die Erſtehung eines vollen Gymnaſialcurſes nicht für alle Schüler erforderlich, ſodann haben die Lehrer, ſofern ihnen die Erklärung über die Reife der zu entlaſſenden anheimgegeben oder bei der Prüfung der abgehenden eine überwiegende Mitwirkung geſtattet iſt, die Entſcheidung meiſtens in ihrer Hand, endlich muß doch darauf Bedacht genommen werden, daß die Entlaſſung der Schüler von einem Gymnaſium zum Behufe des Uebertritts auf die Univerſität nicht allzuſehr erſchwert werde gegenüber von ſolchen, welche ſich die Legitimation zu akademiſchen Studien auf anderem Wege als durch einen geregelten Gymnaſialunterricht erwerben wollen. Es könnte ſonſt der Fall eintreten, daß ſolche Schüler,

denen das Gymnaſium die Entlaſſung erſchwert, dasſelbe ein Jahr oder ein Semeſter früher verlaſſen, was ihnen ja nicht verwehrt werden kann, ihre Studien privatim fortſetzen und von der Privatvorbereitung aus, ſofern dies geſtattet iſt, die Legitimation zu akademiſchen Studien ſich erringen. Es wäre damit faſt eine Art von Prämie auf diejenige Art der Vorbereitung zu akademiſchen Studien geſetzt, wobei das Durchlaufen eines Gymnaſialcurſes umgangen würde. So lange aber überhaupt der Uebertritt auf die Univerſität an zwei Jahresterminen, an Oſtern und im Herbſt, erfolgen kann, iſt eben damit auch angezeigt, daß die Entlaſſung von den Gymnaſien zweimal im Jahre ſtattfinden wird, das einemal ſomit zu einer Zeit, in welcher der Gymnaſialcurs nicht vollſtändig abſolvirt iſt [ſofern nicht das einemal bloß überreife Primaner zugelaſſen werden ſollen. D. Red.]. Weiteres ſ. unter „Prüfung." Hier handelt es ſich von der ordentlichen Entlaſſung der Schüler aus höheren Lehranſtalten, für welche kein anderer Termin beſtehen kann als das Ende des Schuljahrs und die Zeit, da der Lehrcurs vollſtändig abſolvirt iſt. Altersgrenzen, wie in der Volksſchule, können hier nicht feſtgeſtellt werden, da der Einzelne wegen beſonderer Befähigung oder früheren Eintritts den Curs früher abſolviren kann, während ein anderer aus verſchiedenen Gründen im Gange ſeiner Studien aufgehalten oder zurückgeſchoben wird. Aber das Schulziel muß auch hier erreicht ſein, die ordentliche Entlaſſung muß erfolgen, indem der Schulvorſtand die Erklärung abgiebt, der zu Entlaſſende habe denjenigen Grad geiſtiger Entwicklung (Reife) erlangt, welchen die Anſtalt überhaupt gewährleiſten kann. Dieſe Erklärung wird in den ordentlichen Abgangszeugniſſen, ſei es in Form eines Zeugniſſes, welches ins einzelne geht, ſei es in einem allgemeinen Urtheil über die Stufe geiſtiger Entwicklung, welche der Abgehende erreicht hat, niedergelegt.

Wenn nun eine größere, mit reichen Lehrkräften und Lehrmitteln ausgeſtattete Anſtalt eine größere Zahl von Schülern, die ihr meiſt wohl lange angehört und gleichſam ein Familienrecht in derſelben erworben haben, zu einem höheren Berufe entläßt, ſo liegt es in der Natur der Sache, daß dieſer Act der Entlaſſung ein feierlicher, für die Anſtalt Epoche machender iſt. Es iſt dies gewiß der geeignete Moment, in welchem die Anſtalt im Angeſichte des Publicums, welches ſich für die Zwecke derſelben intereſſirt, Zeugnis ablegt von ihren Leiſtungen, theils dadurch, daß die Schüler das Beſte, was ſie haben, vorlegen oder vortragen, theils dadurch, daß die Lehrer ein Document ihrer Studien unter das Publicum gelangen laſſen (Programme) und der Vorſtand oder ein Lehrer über ein Thema des höheren Unterrichts und der Pädagogik in feierlicher Verſammlung von Lehrern und Schülern, Eltern, Freunden und Gönnern der Anſtalt ſich ausſpricht. Es iſt Sorge dafür zu tragen, daß ſolche Acte durch den Anſtand, die Würde und Feierlichkeit, welche ſie umgiebt, als hervorragende, den gewöhnlichen Gang des Schullebens unterbrechende Momente bezeichnet werden, bei welchen die Erinnerung gerne verweilt. Andererſeits wird eine weiſe Leitung und Anordnung zu verhüten wiſſen, daß die Feierlichkeit nicht in eine Schauſtellung ausarte, welche die Eitelkeit der Eltern und Schüler kitzelt, während ſie von andern mit Gleichgültigkeit, wo nicht mit bitterer und feindſeliger Geſinnung betrachtet wird (vgl. d. Art. Director S. 10.).

Auf höhere Lehranſtalten von geringerem Umfang und untergeordneter Bedeutung z. B. Pädagogien, Progymnaſien, Bürger-, Real- und Lateinſchulen findet das Bemerkte je nach deren Organiſation eine beſchränkte Anwendung. Wo nur einzelne Schüler zu entlaſſen ſind, da wird die öffentliche Feierlichkeit zu einer Angelegenheit der Privatfeelſorge, welche der Lehrer mit dem Schüler abzumachen hat. Von Einhaltung der Termine und Altersgrenzen, von Erreichung des Schulziels kann in dieſen Anſtalten nur in ſo fern die Rede ſein, als ſie, was freilich überall zu wünſchen, aber eben nicht überall durchzuführen iſt, eine feſte Organiſation und einen beſtimmten Abſchluß nach außen haben. Hirzel.

Entwicklung. 1) Wichtigkeit dieſes Begriffs. Es hat faſt jede Zeit ihre beſtimmten Kategorieen, die ſie auf ihr Denken und Thun, auf ihr Dichten und Trachten

in Anwendung bringt, um ſich zu begreifen und ſich fortzubilden. Vor etwa hundert Jahren war es die Kategorie der Aufklärung, welche die damalige Zeit in ſolchem Grade beherrſchte, daß man jene Periode, in der Friedrich der Große regierte, die Zeit der Aufklärung nannte und auch in der Erziehung vor allem darnach ſtrebte, die Jugend aufzuklären (vgl. d. Art. Aufklärung). Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam die Aufklärung nach und nach in Miscredit und die Kategorie der Humanität wurde namentlich durch Herder, den Apoſtel der Humanität, in den Vordergrund des Zeitbewußtſeins gerückt. Richten wir unſere Aufmerkſamkeit auf die gegenwärtige Zeit, ſo werden wir finden, daß der Begriff der Entwicklung eine ganz beſondere Wichtigkeit hat ſowohl für das menſchliche Leben im allgemeinen als insbeſondere auch für das Gebiet der Erziehung und der Bildung. Man trägt dieſen Begriff bereits faſt auf alles über, was der Menſch nur irgend kennt und hat; man glaubt die Erſcheinungen des natürlichen und geiſtigen Lebens erſt dann recht zu begreifen, wenn man ihre Entwicklung erkennt und glaubt, daß jedes lebendige Weſen nur dann das Ziel ſeiner Vollkommenheit erreicht, wenn es ſich ſeiner Natur gemäß entwickelt. Man ſucht ſowohl jede einzelne Pflanze und jedes einzelne Thier, als auch die Geſammtheit der Pflanzen und der Thiere — das Pflanzenreich und das Thierreich — beſonders dadurch zu erkennen, daß man die Entwicklung dieſer Weſen von ihren einfachſten Elementen bis zu ihrer vollkommenſten Organiſation verfolgt. Was aber das geiſtige Leben betrifft, ſo iſt es ſchon nicht mehr ungewöhnlich, daß man die ganze Geſchichte der Menſchheit als einen großartigen Entwicklungsproceß von der Natur zur Freiheit zu faſſen ſucht. Eben ſo legt man in der Betrachtung des einzelnen Menſchenlebens ein entſcheidendes Gewicht auf die Entwicklung, zunächſt auf die leibliche und ſodann und vorzüglich auf die geiſtige und nicht bloß auf die Entwicklung des Menſchen in ſeiner Totalität, ſondern auch auf die Entwicklung jeder einzelnen Kraft derſelben, wie des Verſtandes, des Willens, des Gefühls, des Gedächtniſſes und der Einbildungskraft. Selbſt von den höchſten Erzeugniſſen und Gütern des menſchlichen Geiſtes — von der Kunſt, der Wiſſenſchaft und der Religion ſagt man mit Recht, daß ſie ihre Entwicklung haben und die Geſchichte dieſer Sphären beſteht in einer gründlichen Darlegung ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Darum ſteht denn dieſer Begriff der Entwicklung nun auch in dem innigſten Zuſammenhange mit der Erziehung, dem Unterrichte und der Bildung der Jugend — ja die ganze Bildung des Menſchen kann als eine Entwicklung desſelben bezeichnet werden und eben ſo kann man einen naturgemäßen Unterricht als eine Entwicklung der Lehrgegenſtände bezeichnen. — Aus dieſen Andeutungen geht hervor, von welcher Bedeutung der Begriff der Entwicklung für das Syſtem der Pädagogik iſt oder doch werden könnte.

2) Allgemeines Weſen der Entwicklung. Obgleich die Entwicklung ein Proceß iſt, der in der Zeit vor ſich geht, ſo unterſcheidet ſie ſich doch von der bloßen Veränderung oder von dem bloßen Werden aufs beſtimmteſte. Nicht alles, was entſteht, ſich verändert und vergeht, entwickelt ſich deshalb; vielmehr kann ein Weſen ſich in einer Weiſe verändern, die der Entwicklung, welche von Haus aus in der Natur desſelben gelegen hätte, ſchnurſtracks entgegengeſetzt iſt. Wenn der böſe Menſch z. B. von einer böſen Handlung zur andern fortſchreitet, ſo bewirkt er dadurch ſowohl in ſich ſelbſt, als in andern die größten Veränderungen; aber eine Entwicklung bringt er weder in ſich noch in andern hervor; vielmehr hemmt er die naturgemäße und vernünftige Entwicklung, ja er ſchwächt und zerſtört vielleicht gar die Entwicklungskeime. Die Entwicklung iſt keine bloße Veränderung, ſondern eine ſolche Veränderung eines lebendigen Weſens, durch welche dasſelbe zu dem gemacht wird, was es ſein ſoll oder, anders ausgedrückt: die Entwicklung eines lebendigen Weſens iſt ein Werden, welches die in ihm verborgen liegende Idee offenbar macht und geſtaltet. Wenn der Same einer Pflanze in die Erde gelegt wird und nach ſeiner Verweſung eine Reihe von Exiſtenzformen — Wurzel, Stängel, Blätter, Blüten und Früchte — aus ſich hervorgehen läßt, ſo verliert die Pflanze in dieſem Werden und Sichverändern ſo wenig ſich

ſelbſt, daß ſie ſich hierdurch vielmehr erſt in ihrer Wahrheit und Vollkommenheit erreicht und darſtellt. Eben ſo beſteht die Entwicklung eines menſchlichen Individuums nicht etwa in einer Reihe von Veränderungen, die dem Menſchen durch äußere Gewalten aufgezwungen würden, ſondern in einer vernünftig geordneten Folge von Exiſtenzformen und Stufen, die das wahre Selbſt des Menſchen, ſeine ihm eingepflanzte Idee, offenbar machen und zur vollen Erſcheinung bringen. Man muß annehmen, daß bei jeder Entwicklung eine letzte Geſtalt geſucht wird und gefunden werden kann, die ein vollkommener Ausdruck der in der ſich entwickelnden Sache urſprünglich liegenden Idee iſt und dieſe letzte Geſtalt oder Entwicklungsſtufe iſt das Ideal. Aber auch jede andere Entwicklungsſtufe iſt in ihrer Art ſchon ein Ausdruck des Weſens und deutet auf die Idealgeſtalt hin und muß durchlaufen werden, damit dieſe zum Vorſchein komme. Die Stufen, die ein naturgemäß ſich entwickelndes Weſen durchläuft, ſind ſo innig mit einander verſchlungen, daß in der erſten ſchon gleichſam die Vorahnung von allen folgenden und insbeſondere von der letzten liegt und umgekehrt trägt die letzte alle vorhergehenden als lebendige Momente in ſich, ſo daß in einer lebendigen Entwicklung nichts verloren geht, ſondern alles, was auf den niederen Stufen geſetzt worden iſt, in die höheren Exiſtenzformen mit eingeht und in dieſen in verklärter Geſtalt fortexiſtirt. Auf dieſes auch für die Entwicklung des geiſtigen Lebens äußerſt wichtige Verhältnis der Entwicklungsſtufen hat zuerſt Ariſtoteles in ſeiner Pſychologie hingewieſen. Betrachtet man das Naturleben unter dem Geſichtspunct der Entwicklung, ſo ſind das Pflanzenleben und das Thierleben zwei ſeiner bedeutendſten Stufen, — das Pflanzenleben die niedere und das Thierleben die höhere; aber beide ſtehen nicht iſolirt von einander, ſondern das Thierleben ſetzt das Pflanzenleben voraus und enthält in ſeinem vegetabiliſchen Syſtem ſelbſt das Pflanzenleben, — umgekehrt iſt in dem Pflanzenleben ein Ringen und Streben nach dem animaliſchen Leben zu erkennen. Eben ſo enthält aber im geiſtigen Leben die höhere Entwicklungsſtufe die niedere als ein nothwendiges Moment in ſich — gleich wie die niedere Stufe nach der höhern als ihrer nothwendigen Vollendung emporringt — und dieſe Wahrheit gilt eben ſo für das Leben der ganzen Menſchheit und eines ganzen Volkes, als für das Leben jedes einzelnen Menſchen. Die moderne Zeit bedarf zu ihrer normalen Exiſtenz des Alterthums als ihrer Vorſtufe und muß es als ein Lebensmoment fortwährend in ſich aufnehmen, wenn ſie nicht gleichſam in der Luft ſchweben und eines feſten Bodens entbehren ſoll. Eben ſo bedarf in dem einzelnen Menſchenleben das Mannesalter die Jugend zu ſeiner Vorausſetzung und zehrt von den Reſultaten, die der Menſch in ſeiner Jugend ſich erarbeitet und erforſcht hat. Umgekehrt aber auch findet das Alterthum ſeine Erfüllung erſt im Chriſtenthum, ſo wie die Jugendzeit des einzelnen Menſchen im männlichen Alter.

3) Von den Kräften, durch welche die Entwicklung bewirkt wird. Wenn in der naturgemäßen Entwicklung einer Sache nichts fremdes zum Vorſchein kommt, ſondern vielmehr nur das urſprüngliche Weſen derſelben in die Erſcheinung tritt, welches im Keime verhüllt lag, ſo iſt doch andererſeits keine Entwicklung möglich, wenn die Sache nicht durch allgemeine Kräfte angeregt und in Bewegung geſetzt wird. Dieſes gilt eben ſo für die natürliche wie für die geiſtige Entwicklung. Man kann zwar mit vollem Grunde ſagen, daß in dem Samen der Pflanze ihr ganzes Weſen ſchon eingehüllt liegt; aber damit dieſes Weſen zum Vorſchein komme und die ihm entſprechende Geſtalt gewinne, muß der Same von den allgemeinen Mächten des Naturlebens angeregt werden, vornehmlich von Licht und Wärme, Luft und Flüßigkeiten beſtimmter Art. Auch müßen dieſe allgemeinen Potenzen des Naturlebens in einem beſtimmten Maße an die Pflanze herankommen, wenn ſie nicht verkümmern, ja wenn ſie überhaupt nur exiſtiren ſoll. Manche Pflanzen können nur in der heißen Zone leben, andere nur in der gemäßigten und einzelne nur in der kalten; eine zu große Maſſe von Wärme kann die Entwicklung einer Pflanze eben ſo unmöglich machen, als eine zu geringe; daſſelbe gilt von der Flüſſigkeit, von dem Boden und den anderen allgemeinen Naturpotenzen.

Aber auch die geiſtige Entwicklung der menſchlichen Seele iſt nur dadurch möglich, daß die allgemeinen geiſtigen Elemente in der rechten Form und in dem rechten Maße an dieſelbe herangebracht und ihr angeeignet werden. Die Entwicklung des Kindes in der Familie wird bewirkt durch das Element der Liebe, die es erfährt, durch die ganze geiſtige Atmoſphäre, in der es lebt und in der es z. B. ſprechen lernt, auch durch die Spiele und andere elementare Beſchäftigungen, durch die ſeine Kräfte in Anſpruch genommen werden. Die Entwicklung des Kindes in der Schule wird aber vornehmlich bewirkt durch die Unterrichtsmittel und ſie iſt erſt dann eine normale und vollſtändige, wenn dem Schüler alle geiſtigen Elemente gegeben werden, die zum Selbſtbewußtſein des Menſchen erforderlich ſind, und ſodann dieſelben in der rechten Form und endlich in dem rechten Maße. Das bloße Lernen ſchafft noch keine geſunde Entwicklung, ſondern es kommt alles darauf an, was und wie viel und in welcher Art gelernt wird. Aeußerliche Vorſtellungen ohne ſubſtantiellen Kern und Geiſt können allenfalls in das Gedächtnis aufgenommen werden, obgleich ſie auch da nicht lange fortexiſtiren, aber eine wahre Geiſtesentwicklung können ſie nicht zuwegebringen, denn der Geiſt entwickelt ſich nur an dem Geiſte, und auch der jugendliche Geiſt entwickelt ſich nur an ſolchen Elementen recht fruchtbar, in denen ihm ſein eigenes ewiges Licht gleichſam gegenſtändlich entgegenſtrahlt. Das Schönſte, Beſte und Wahrſte, was der Menſchengeiſt jemals aufgefunden hat, iſt für die Entwicklung des jugendlichen Geiſtes nur eben erſt gut genug. Aber auch das Beſte muß ihm in dem rechten Maße und in der rechten Form gegeben werden. Der Menſch kann nimmermehr zu viel lernen; ſeine Capacität iſt grenzenlos und je mehr Sprachen, Künſte, Wiſſenſchaften er recht lernt, deſto herrlicher entwickelt er ſein Inneres, geiſtiges Weſen; aber er muß recht lernen, d. h. er muß das Gelernte durch und durch zu ſeinem Eigenthum machen, daß es gleichſam ein Glied iſt an ſeinem geiſtigen Leibe und daß er davon jedweden Gebrauch machen kann. Wenn das Gelernte nicht bloß ein klares Wiſſen, ſondern auch ein thatkräftiges Können geworden iſt, dann iſt recht gelernt worden, dann hat aber auch der Baum des geiſtigen Lebens ein neues Reis aus ſich entwickelt. Soll ſich daher der Schüler wahrhaft entwickeln und nicht ein bloßer Behälter von allerlei Notizen werden, ſo muß ihm der Lehrer nur ſo viel mittheilen, als er zunächſt praktiſch verarbeiten kann (vgl. d. Art. Einüben), und ſodann in ſolch einer Form, daß von Anſchauungen, die ihm durch ſeine bisherige Bildung ſchon geläufig ſind, ausgegangen und von da durch eine behutſame Induction zu dem Innern fortgeſchritten wird. Das Unverdauliche iſt auch für die geiſtige Entwicklung ein Gift und hemmt und verkümmert ſie, ja kann ſie ganz zerſtören. *)

Mit der Entwicklung des Schülers hängt die Entwicklung der Unterrichtsgegenſtände aufs innigſte zuſammen. Durch eine ſucceſſive Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen tritt das in den Naturgegenſtänden von Haus aus liegende Weſen immer leuchtender hervor, wie ſie ſich andererſeits durch dieſe Erhebung der naturgemäßen Entwicklung des Schülers anpaſſen und ſeinem Verſtändnis zugänglich machen. Die Art und Weiſe, wie ſich die Wiſſenſchaften in der Geſchichte der Menſchheit entwickeln, iſt in der Regel auch am geeignetſten, ſie für die Entwicklung des einzelnen Menſchen fruchtbar zu machen.

4) Von dem Verhältnis der Entwicklung zur Offenbarung. Nur endliche Weſen entwickeln ſich. Gott entwickelt ſich nicht, ſondern er offenbart ſich, und da

*) Es darf jedoch hiebei daran erinnert werden, daß es verſchiedene Stufen des Verſtändniſſes giebt; die religiöſe Wahrheit z. B. wird vom Kinde, vom Knaben, vom Jüngling, vom Mann bei gleichem ſubſtantiellem Gehalt doch immer wieder anders d. h. vollſtändiger, tiefer, zuſammenhängender aufgefaßt; es wäre aber unrecht, dem Kinde etwas bloß aus dem Grunde nicht zu geben, weil es noch nicht im Stande iſt, es ſo zu verſtehen, wie es der Mann verſteht; da gilt es vielmehr manchmal, Samen in den Boden zu legen, der ſich zu vollem Leben erſt ſpäter entwickeln kann. D. Red.

er ſich, ſoweit wir davon ſicher wiſſen, nur dem Menſchen offenbart, ſo kann noch die Frage entſtehen, wie ſich die Entwicklung des Menſchen zur Offenbarung Gottes an ihn verhält. Es iſt aber ſchon oben erwähnt worden, daß der im Menſchen dem Keime nach liegende Geiſt nur dadurch entwickelt wird, daß der ſchon entwickelte Geiſt zur rechten Zeit und in der rechten Form und in dem rechten Maße anregend auf ihn einwirkt. Der ſo einwirkende Geiſt hat ſchon etwas analoges mit der Offenbarung, wenn wir ihn auch gewöhnlich nicht mit dieſem Worte bezeichnen. Jede Wiſſenſchaft, jede Kunſt und jede Sprache kann dem Zögling, an den ſie durch reifere Geiſter herangebracht wird, als eine Offenbarung erſcheinen und ſie wird in der That wenigſtens etwas analoges davon, wenn der Zögling ſich daran entwickelt, d. h. wenn das von außen an ihn heranſcheinende Licht des Geiſtes ein inneres Licht ſeiner eigenen Seele wird. Wir gebrauchen aber dieſes Wort erſt im Religiöſen recht eigentlich und ſprechen erſt dann von Offenbarung, wenn dem Menſchen durch Mittheilungen die Zuverſicht von dem göttlichen Weſen aufgeht oder wenn Gott ſelbſt in ſeiner Seele lebenskräftig ſich zu fühlen und zu erkennen giebt. Aber auch in dieſem Falle wird ihm nichts eigentlich aufgezwungen, ſondern er wird nur zu dem erhoben, wozu er von Ewigkeit her beſtimmt und berufen war. Wäre der Menſch nicht von Haus aus zu Gottes Ebenbild geſchaffen, ſo würde ſich Gott ihm auch nicht offenbaren können; er würde an Gott nicht glauben, ihn nicht erkennen und nicht lieben können. So wird denn der Menſch auch durch den Proceß, den man in der chriſtlichen Religion die Offenbarung nennt, doch nur zu ſeiner ewigen Weſenheit erhoben und er wird zu dem gemacht, wozu er von allem Anfange an beſtimmt war, d. h. auch die religiöſe Offenbarung iſt für den Menſchen, dem ſie zu Theil wird, eine Entwicklung und zwar eine Entwicklung in der abſoluteſten Form.

Schließlich ſei noch erwähnt, daß der Begriff der Entwicklung ein Grundbegriff der Hegel'ſchen Philoſophie iſt und daher aus dieſer vor allem nach allen ſeinen Momenten erkannt werden kann. In einer kurzen und populären Weiſe wird von dem Begriff der Entwicklung z. B. in der Einleitung zur Geſchichte der Philoſophie (Hegels Werke Bd. XIII. S. 77) gehandelt.*) **Deinhardt.**

*) Wie ſich Entwicklung und Offenbarung auf dem Gebiete des ſittlichen Lebens verhalten, darüber vergl. d. Art. Erbſünde. In der Didaktik wird das Wort in zweierlei Sinn gebraucht: einmal ſagt man, es werde eine Erkenntnis aus dem Schüler entwickelt, wenn man ihn, hauptſächlich durch Fragen, anleitet, aus bereits erworbenen Kenntniſſen und Einſichten neue Wahrheiten zu finden, aus dem Bekannten das Unbekannte zu erkennen; vergl. darüber die Art. Fragen und Antworten, Katechiſiren. Sodann wird auch diejenige Thätigkeit des Lehrers ſo benannt, bei welcher er ſelbſt einen Gegenſtand des Unterrichts, einen Begriff, einen Satz, eine Lehre, kurz irgend ein unterrichtliches Ganzes von größerem oder kleinerem Umfang auseinanderlegt und in ſeinem Zuſammenhang erkennen läßt. Das „Eingewickelte," vom Ganzen keimartig Umſchloſſene wird dabei entfaltet, in ſeine einzelnen Momente ausgebreitet und die Verbindung derſelben nachgewieſen. So kann z. B. der Religionslehrer, der Mathematiker, der Lateinlehrer einen Begriff, einen Satz, der Geſchichtslehrer eine Begebenheit in ihre Momente zerlegen und ſofern dieſe Momente Glieder eines Organismus ſind, fordert jedes einzelne die übrigen und weiſt in der Art über ſich hinaus, daß der erkennende Geiſt erſt dadurch zur Befriedigung gelangt, daß ſich alle zu einem lebendigen Ganzen zuſammenſchließen. Der Lehrer kann dabei entweder vom Ganzen ausgehend das Einzelne in ſeiner Bedeutung und Stellung erkennen laſſen, oder an Einzelnes anknüpfend zur Erkenntnis des Ganzen fortſchreiten. Je vollkommener nun die organiſche Gliederung iſt, deſto fruchtbarer für die Bildung iſt ihre Erkenntnis. Um aber in dieſer Weiſe entwickeln zu können, iſt erforderlich, daß der Lehrer ſich in die Tiefe der Sache verſenkt, ſie gründlich und lebendig erkannt und nach Inhalt und Form tüchtig verarbeitet habe; nur der, der wirklich etwas kann, kann auch entwickeln. — Auch vom Schüler kann man eine mündliche oder häufiger eine ſchriftliche Leiſtung dieſer Art verlangen, ſofern er ſo weit herangereift iſt, um dem entwickelnden Vortrag des Lehrers innerlich zu folgen und ihn zu reproduciren. Der Lehrer begnügt ſich dann nicht mehr mit dem, was ihn als Leiſtung des Knaben befriedigt hat, daß nämlich der Schüler auf

Entwicklungsperiode. Zeit der geſchlechtlichen, der Pubertätsentwicklung; Flegel- und Backfiſchjahre. Von der erſten Belebung des Keimes für den menſchlichen Organismus bis zur Auflöſung des Körpers am natürlichen Ende des Lebens macht der Menſch mit Naturnothwendigkeit eine Reihe von Metamorphoſen durch und bringt mit denſelben ſeine doppelte Naturbeſtimmung allmählich zum Erſcheinen, in auf- wie in abſteigender Weiſe. Als Einzelweſen löst ſich der Menſch ab vom Leben der Mutter und entwickelt ſich durch Kindheit und Jugend hindurch bis zu der organiſchen Vollendung, welche die Idee ſeines Typus geſtattet; die aufſteigende Entwicklung iſt jetzt geſchloſſen und für längere Zeit hält in dem ſteten Wechſel des Stoffes, welcher die Form erfüllt, die Erhaltung dem Zerfalle das Gleichgewicht, bis allmählich das Mannesalter ins Greiſenalter übergeht, die inneren Bedingungen für die Fortdauer des Organismus immer mehr geſtört werden und zuletzt mit ihrer Aufhebung das ſinnliche Leben erliſcht. Die Entwicklung des Lebens erhält aber weiter eine beſondere Geſtaltung, indem das Einzelweſen zugleich als Träger der Gattung in Wirkſamkeit tritt. Die Zwecke der Erhaltung der Gattung hat das Einzelweſen jedoch erſt dann und nur ſo lange zu erfüllen, als ſein eigenes Sein zu ſeiner vollkommenen Entwicklung gelangt iſt und ſeine Forterhaltung durch die Vollziehung der geſchlechtlichen Aufgabe nicht geſtört wird; die Periode des geſchlechtlichen Lebens fällt daher naturgemäß mit dem Zeitraum der höchſten Vollkommenheit ſeines individuellen Lebens zuſammen. Die Natur legt jedoch auf die Erhaltung der Gattung einen ſolchen Werth, daß diejenige Periode des menſchlichen Lebens, in welcher nach und nach die geſchlechtlichen Organe in Thätigkeit treten, mit einer gleichzeitigen Umgeſtaltung der leiblichen Erſcheinung und einer weſentlichen Umänderung der geiſtigen Thätigkeit und des geiſtigen Inhalts einhergeht. Zwiſchen die Zeit der aufſteigenden Entwicklung ohne geſchlechtliche Function und mit geſchlechtlicher Indifferenz — die Kindheit — und die Zeit, in welcher der Menſch als vollendeter männlicher oder weiblicher Organismus neben dem individuellen auch dem Gattungsleben angehört, liegt eine Uebergangszeit, deren Charakter einerſeits in der noch fortdauernden Entwicklung des Organismus bis zu ſeiner vollen Reife beſteht, andererſeits durch das Auftreten der geſchlechtlichen Functionen und des Geſchlechtstriebs und durch die ſich umändernde Stellung des Individuums zur Menſchheit ſein eigenthümliches Gepräge erhält.

Inſofern jedoch dieſe natürliche Umgeſtaltung langſam fortſchreitet und mit dem regelmäßigen Eintreten der die Fortpflanzung vorbedingenden Thätigkeiten die volle Reife des Organismus und mit ihr die Geſchlechtsreife noch nicht gegeben iſt, läßt ſich in dem Uebergangszeitraum zwiſchen Kindheit und Mannesalter, alſo im Jugendalter ſelbſt, ein früherer und ſpäterer Zeitraum unterſcheiden.

Indem man gewöhnlich für die Zeit der Jugend und für die Zeit der geſchlechtlichen Entwicklung, der Pubertät, keine feſten Begriffe aufſtellt, ſchwankt man auch in den Grenzen, welche man zwiſchen Kindheit, Pubertätsentwicklung und Jugend zieht. Die Uebergangsperiode im ganzen iſt von der Natur ſcharf abgegrenzt, wenigſtens nach der einen Seite hin, und ſollte daher nicht mit der Kindheit zuſammengeworfen werden. Die Kindheit hört auf und die Entwicklungsperiode beginnt mit dem Anfange der Metamorphoſe, in welcher das Kind zum Jüngling oder zur Jungfrau ſich geſtaltet; ſie hört auf mit dem allerdings nicht genau abzumeſſenden Zeitpuncte, in welchem Jüngling und Jungfrau vollkommen geſchlechtsreif geworden ſind und die volle Ausbildung ihres Organismus erreicht iſt.

ſeine Fragen kurz und beſtimmt, die Hauptſache treffend antwortet; derſelbe ſoll die Gründe eines Satzes, die Urſachen eines Ereigniſſes, die Motive einer That in zuſammenhängender Darſtellung auseinanderſetzen, alſo den inneren Proceß der Sache, wie eines in das andere übergeht, bloßlegen. Je ſelbſtändiger freilich eine ſolche Leiſtung ſein ſoll, um ſo weniger fällt ſie in den Bereich der von uns in Betrachtung gezogenen Altersſtufen. D. Red.

Anfang, Dauer und Ende dieſer Uebergangszeit ſind bekanntlich verſchieden nach Klima, Abſtammung, Lebensweiſe und Individualität; in Deutſchland läßt ſich ihr Anfang beim weiblichen Geſchlechte im Durchſchnitt auf das 14. oder 15., ihr Ende auf das 18—20., beim männlichen der Anfang auf das 16., der Beſchluß auf das 22—25. Lebensjahr feſtſetzen.

Es iſt ziemlich willkürlich, ob man den ganzen Zeitraum als Jugendalter auffaßt, oder ob man den Anfang der Uebergangszeit, in welchem mit dem Thätigwerden der Geſchlechtsorgane die Umgeſtaltung des Kindes zum Jüngling oder zur Jungfrau beginnt, ausſondert und dieſe Entwicklungsperiode im engern Sinne, dieſen Uebergang zur Pubertät, dieſe Flegel- und Backfiſchjahre für ſich charakteriſirt, während alsdann die Zeit nach der Regelung der Geſchlechtsfunctionen bis zur vollen Entwicklung des männlichen und weiblichen Organismus als die eigentliche Jugend genommen wird.

Nach unſerer Aufgabe betrachten wir die Entwicklungsperiode im engern Sinne; dabei läßt ſich jedoch, zumal auf dem pſychiſchen Gebiete, eine Berückſichtigung des eigentlichen Jugendalters nicht vermeiden, weil eine ſcharfe, natürliche Abgrenzung beider Lebensabſchnitte nicht beſteht.

Wir erörtern zunächſt das Weſentlichſte in der Entwicklung der ſpecifiſchen Geſchlechtsfunctionen und betrachten ſodann die gleichzeitige Umgeſtaltung der leiblichen und geiſtigen Individualität. Iſt der allgemeine anthropologiſche Charakter dieſer Lebensepoche mit Naturwahrheit dargeſtellt und ſind zugleich die mannichfachen Ausgangspuncte zu körperlichen Störungen wie zu intellectuellen und ſittlichen Verirrungen, für welche dieſe eigenthümliche Periode an ſich ſchon und noch mehr unter den Einflüſſen unſerer ſocialen Zuſtände einen üppigen Boden bildet, in ihrer Wurzel bloßgelegt, ſo haben wir auch unſere Bemerkungen über die Mittel der allgemeinen Geſundheitspflege und der Pädagogik, um die Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau gemäß den Anforderungen der Natur, des Sittengeſetzes und der praktiſchen Lebensbeſtimmung zu überwachen und zu regeln, damit begründet.

Beim Kinde ſind die Geſchlechtsorgane vorhanden, nehmen Theil an dem allgemeinen Wachsthum, ihre eigenthümliche Thätigkeit fehlt jedoch normaler Weiſe vollkommen und ebenſo fehlt dem Kinde jedes innere Begreifen der Geſchlechtlichkeit, auch dann wenn ein, man möchte ſagen, mechaniſcher und ſeiner ſittlichen Verwerflichkeit nicht bewußter Misbrauch der Genitalien eingetreten iſt, oder wenn der Umgang mit unvorſichtigen Erwachſenen oder verdorbenen Altersgenoſſen eine vorzeitige Kenntnis der geſchlechtlichen Geheimniſſe zur Folge hatte. Der Knabe betrachtet das Mädchen als ein wegen ſeiner geringeren Körperkraft ihm untergeordnetes, nicht ebenbürtiges, höchſtens ſeinen Muthwillen herausforderndes Kind, jedes ſpecifiſch Weibliche iſt ihm ſogar widerwärtig; ebenſo vermeidet das unverdorbene Mädchen den rauhen Umgang mit Knaben. Zu einer wirklichen Annäherung der Geſchlechter kommt es naturgemäß erſt auf einem weiten Umwege, wenn die Geſchlechtsfunctionen längſt eingetreten ſind und die Sturm- und Drangperiode der Flegeljahre ſich abgeklärt hat, indem allmählich der ſinnliche Trieb und das erſt unverſtandene Sehnen und Drängen nach einer idealen Geſtaltung des Lebens, das ſich ſpäter in der geſchlechtlichen Richtung auf ein einzelnes weibliches Ideal fixirt, in dem Beſtreben nach dem Beſitze des Geliebten zuſammenfallen.

Im Alter etwa von 16 Jahren oder ſpäter treten die zur Bereitung der Zeugungsflüſſigkeit beſtimmten Organe naturgemäß in Thätigkeit und bei ihrem engen und weſentlichen Zuſammenhange mit dem Nervenſyſtem und einzelnen Richtungen der pſychiſchen Thätigkeit erwacht ein erſt dunkler, allmählich ſtärkerer und zuletzt in ſeiner Eigenthümlichkeit vom Bewußtſein aufgefaßter Trieb. Gleichzeitig gewinnt das bisher kindliche Individuum in ſeiner ganzen Leiblichkeit den geſchlechtlichen Charakter; während der Körper noch in die Länge wächst, erhält nach und nach die Lunge eine auch relativ größere Entwicklung, der Bruſtkorb wölbt ſich, der Kehlkopf, ein Organ, das ganz be-

ſonders mit den Genitalien in Conſenſus ſteht, wird größer, derber, die Configuration des Stimmorgans ändert ſich, die Stimme geht aus dem kindlichen Discant erſt in eine Mittellage über, in welcher die Reinheit der Töne und der Umfang der Stimme weſentlich nothleidet, bis allmählich eine tiefere Stimme mit verändertem Timbre ſich einſtellt; zugleich entwickelt ſich im Geſichte der jugendliche Flaum, ſpäter der dunklere und derbere Bart, die Musculatur wird nach und nach kräftiger, und Haltung und Geſichtsausdruck verlieren das Knabenhafte.

Von Zeit zu Zeit, etwa alle 4—6—8 Wochen, wirkt auch beim keuſcheſten Leben das in größerer Menge angeſammelte Secret der Teſtikel reizend auf den ganzen Organismus; es ſtellen ſich körperliche, örtliche Reizempfindungen ein, es erfolgt eine Nervenaufregung und eine geiſtige Verſtimmung, an deren Stelle mit dem Fortſchreiten der Entwicklung eine mehr oder weniger lebhafte Production geſchlechtlicher Vorſtellungen tritt und ſchließlich erfolgt in der Regel während des Schlafes, aber wohl ſtets im Zuſammenhange mit wollüſtigen Träumen eine unfreiwillige Samenentleerung. Dieſe Pollutionen, wenn ſie naturgemäß, d. h. nach den angegebenen längeren Zwiſchenräumen erfolgen, hüte ſich der Erzieher falſch zu beurtheilen; ſie ſind weder Beweiſe für geſchlechtliche Verirrungen, noch ſind ſie krankhafte Erſcheinungen, ſie gehören nicht zu den Samenverluſten, an welche eine wohlgemeinte, aber einſeitige, oder auch eine ſchlechte Literatur das Schreckbild der entſetzlichſten Folgen für Leib und Geiſt zu heften pflegt, ſie ſind vielmehr eine natürliche und ſehr wohlthätige Regulirung des aufgeregten und nicht befriedigten Triebes; denn mit ihrem Zuſtandekommen hört der örtliche Reiz auf, die allgemeine Erregung macht einem Gefühle der Friſche und geiſtigen Beruhigung Platz und bei einer unverderbten Phantaſie erblaſſen und verſchwinden jetzt die erotiſchen Bilder, bis ſich unter dem Einfluſſe begünſtigender Umſtände dasſelbe Spiel der Geſchlechtlichkeit wiederholt.

Aber die Grenze des Natur- und Geſundheitsgemäßen iſt leicht überſchritten; alles, was in mechaniſcher und chemiſcher Weiſe die Function der Geſchlechtsorgane ſteigert, ebenſo alles, was die Phantaſie geſchlechtlich erregt, vermehrt den Trieb und kann eine unnatürliche oder vorzeitige Befriedigung desſelben oder eine Verderbnis der Einbildung, ein Beherrſchtſein der Geiſtesſtimmung durch lüſterne Vorſtellungen und Begierden veranlaſſen. Wie jedoch dem ſinnlichen Triebe eine ſinnliche Ableitung gegeben iſt, ſo liegt auch in dem innerſten Weſen des jugendlichen Geiſtes ein natürliches Beſchränkungsmittel der geſchlechtlichen Vorſtellungen. Denn mit dem Erwachen des ſinnlichen Triebes fühlt ſich das Individuum in ſeiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geſchlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel ſeines Triebs und ſeiner Sehnſucht zu faſſen, ſchwankt er in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet ſeine Ruhe nur dann, wenn ſie ſeinen Geiſt mit Idealen ſättigt. Das iſt gerade das Eigenthümliche und ich möchte ſagen, das tief Sittliche in dieſem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geſchlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug ſeines Geiſtes auf das Ueberſinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben.

Beim Mädchen geſtalten ſich die Verhältniſſe auf dem leiblichen Gebiete weſentlich verſchieden. Die Bereitung des Keims, ſeine Ernährung und Beherbergung bis zum Extrauterinleben und überdies die Ernährung des Säuglings iſt dem anderen Geſchlechte zugetheilt und verdient das Weib ſchon um der langen Reihe von Beſchwerden und Leiden willen, welche ihm ſeine Geſchlechtsfunctionen auch bei normalem Hergange aufbürden, von der erſten Zeit ſeiner Entwicklung an die ſorgfältigſte Aufmerkſamkeit und die zarteſte Pflege. Beſteht ſchon bei beiden Geſchlechtern in der Entwicklungsperiode eine geſteigerte Dispoſition zu Erkrankungen, ſo kettet ſich beim weiblichen Geſchlechte ganz beſonders häufig an den Beginn ſeiner Geſchlechtsfunction eine Reihe von Störungen und Krankheiten, welche nicht ſelten auf Jahre nachwirken und ſelbſt die Möglichkeit einer Conception aufheben. Der innere Hergang der geſchlechtlichen Ent-

wicklung iſt das anfangs in unregelmäßigen und längeren Zwiſchenräumen, ſpäter regelmäßig und alle 26—30 Tage erfolgende Reifen und Ablöſen eines Eies und ſein Uebergang aus dem Ovarium in den Uterus; dieſer Vorgang iſt durch einen Blutandrang gegen die Organe des Beckens eingeleitet und ſchließt mit einer Blutung aus der Gebärmutter, der ſog. Menſtruation. Selten erfolgen die Regeln gleich anfangs in ganz normaler Weiſe; meiſt geht wiederholt ein Blutandrang gegen das Becken, häufig auch eine Congeſtion gegen verſchiedene andere Organe oder eine ſog. vicarirende Blutung voran; die Congeſtion der Genitalien verräth ſich durch mannichfache örtliche Beſchwerden, durch eine allgemeine Gefäßerregung, nervöſe Verſtimmung und durch beängſtigende Gefühle. Nicht ſelten tritt eine tiefere pſychiſche Anomalie hervor, indem auf dem Boden halb krankhafter Empfindungen und Gefühle unklare Triebe entſtehen, und theils unter dem Einfluß wirklich krankhafter Zuſtände, theils unter Mitwirkung der ſittlichen Unreife und ſpecieller Motive, um einer läſtigen äußern Lage zu entgehen, kommt es zuweilen zu verbrecheriſchen Handlungen, über deren Zurechnungsfähigkeit ſeit der Aufſtellung der ſog. Pyromanie, als einer den Entwicklungsjahren angehörigen eigenthümlichen Krankheit des Willens, viel geſtritten wird. Stets genügen ſehr geringfügige Anläſſe, die Menſtruation zu ſtören oder beſonders beſchwerdevoll zu machen und überdies beſteht in den Entwicklungsjahren die größte Neigung, um nur die bekannteſte Krankheitsform zu nennen, zur Bleichſucht.

Mit dem Eintreten der Regeln ſchlägt auch die Entwicklung des ganzen Organismus die ſpecifiſche weibliche Richtung ein; das Becken erhält die weibliche Form, es erfahren die zur Bereitung der Milch beſtimmten Organe eine auffallende Vergrößerung, das Wachsthum des ganzen Körpers in die Länge, wenn es bis dahin zurückblieb, ſchreitet raſch vorwärts oder der nahezu ausgewachſene Körper gewinnt mit der größeren Fülle die weichen weiblichen Formen. Das Erſcheinen der Regeln iſt zu häufig eine halb krankhafte, die Blutung hat für das blöde Mädchen zu viel erſchreckendes, die beängſtigenden Gefühle und die Schmerzen, welche ſie einleiten, ſind zu fremdartig, als daß anfangs durch die örtliche Congeſtion der Geſchlechtstrieb erregt würde; dieſer entwickelt ſich erſt allmählich bei regelmäßiger Fortdauer der Menſes, kann aber auch durch mannigfaltige örtliche Leiden eine läſtige, ſelbſt für die Willensrichtung maßgebende Heftigkeit erreichen; häufiger jedoch erſcheint der Reflex ſelbſt ſehr unbedeutender Leiden der Genitalien im Gebiete des Nerven- und Gemüthslebens als Hyſterie, pſychiſche Verſtimmung, Gereiztheit, Depreſſion oder ſchwärmeriſch-ſentimentale Exaltation. Auch beim normalſten Verhalten greift die geſchlechtliche Entwicklung tief in das ganze Selbſt- und Weltbewußtſein des Mädchens; auch ihm geht eine neue Welt von Gefühlen und Strebungen auf, ein Hangen und Bangen in ſchwebender Pein und während das Bewußtwerden der ſinnlichen Triebe gerade beim keuſchen Mädchen eine ſpäte und allmähliche iſt, ſo erhält das unklare Sehnen und das Schwärmen für Ideale, wobei ſich nicht ſelten das unverſtandene Verlangen nach Liebe in eine leidenſchaftliche Freundſchaft mit einem Mädchen, in ähnlicher Weiſe wie bei ſchwärmeriſch ſich liebenden Jünglingen, verkleidet, eine um ſo größere Tiefe und Breite, je mehr die innere Gährung in die Tiefe der Seele verſchloſſen wird.

In ihrer äußern Erſcheinung hat die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas komiſches, und dieſe Seite iſt es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebt, indem er mit den Worten Backfiſch- und Flegeljahre die Entwicklungsperiode bezeichnet. Bei der großen Wichtigkeit einer richtigen Auffaſſung von dem eigenen Charakter dieſer Lebensſtufe haben wir auch die äußere Erſcheinung unſrer „Backfiſche“ und jugendlichen „Flegel“ ins Auge zu faſſen und uns über die innere Begründung ihres von der Aeußerung der Kindheit wie der gereiften Jugend abweichenden Gebahrens zu verſtändigen.

Sobald das Mädchen über die Bedeutung der Regeln u. ſ. w. aufgeklärt iſt — und eine zarte, ſchonende Aufklärung durch die Mutter iſt nothwendig, um eine falſche

Beurtheilung und Behandlung der Blutung zu verhüten —, hört die kindliche Unbefangenheit auf; der Sinn für kindliches Spiel geht verloren, das Mädchen fühlt sich als etwas anderes, jedoch dem andern Geschlechte gegenüber ist es beklommen und scheu; am Verkehre mit Erwachsenen außerhalb der Familie findet es keine Freude, denn es bemerkt recht wohl seine Zwitterstellung in der Gesellschaft; Kind kann, will und darf es nicht mehr sein, als Jungfrau fühlt es sich nicht und kann sich nicht betragen wie seine ältern Geschlechtsgenossen; an und für sich unerfahren im Leben, naiv, unbeholfen in Sprache, Bewegung, im ganzen Benehmen, steigert sich die innere Befangenheit und die äußere Ungeschicklichkeit durch die Furcht, sich weiterem lieblosem Tadel oder muthwilligem Spott auszusetzen; das leicht verletzte Mädchen zieht sich daher gerne in die Familie und in sein Innerstes zurück; seine Vorstellungen beschäftigen sich alsdann mit der Verarbeitung seiner unklaren Gefühle und Triebe, bald sucht es eine Entladung des innern Dranges durch Musik, bald sucht es das Verständnis seiner Räthsel im Lesen der Dichter, in deren Idealwelt es nach und nach heimisch wird, und endlich mit unter dem Reflexe des erwachenden sinnlichen Triebes tritt an die Stelle des Unbefriedigtseins und des Seelenschmerzes das Bewußtsein seiner künftigen Bestimmung als Geliebte, Gattin und Mutter. Ist das Mädchen innerlich Jungfrau geworden, so findet es jetzt auch gemäß seiner instinctiven Natur, ohne Gouvernante und ohne Pensionat, den richtigen Takt im Umgange mit Erwachsenen und mit Jünglingen, zu welchen es sich, ohne es sich erst selbst zu gestehen, jetzt hingezogen fühlt; unter falscher Erziehung entwickelt sich aber keine Jungfrau „mit züchtigen, verschämten Wangen," bei welcher der Jüngling sein Liebesideal wiederfindet, es gestaltet sich entweder ein nervenschwaches, krankhaft überspanntes Romanwesen oder die geschlechtlich begehrliche, affectirte Kokette.

Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so „flegelhafter." Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Naturen: wo es nicht schäumt und gährt, lebt kein tüchtiger Geist! Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, bemißt er, meist in Selbstüberschätzung, die eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und kraft des ihm inwohnenden Dranges nach Selbständigkeit und seiner Begeisterung für Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem, bei dem Mangel an Welt- und Menschenkenntnis und ruhiger, allseitiger Ueberlegung unreifen Urtheil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. In diesem Conflicte der Ideale mit der realen Welt ergiebt sich aber bald die Reaction; im Anrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Ueberwältigung durch das reife Urtheil der Aelteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel kindisches und knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anklebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt und wie es ihm vor allem noth thut, erst noch seine Kräfte zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Uebermuth der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens. Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war und wenn das Beispiel einer schlechten Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, bleibt die weitere Ausführung einiger Züge dieses Bildes dem praktischen Theile vorbehalten, zu welchem wir übergehen.

Die Entwicklung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunct, um welchen sich die Ge-

ſtaltung des ganzen Menſchen in den Pubertätsjahren dreht; die leibliche und geiſtige Geſundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der ſpecifiſchen Geſchlechtsfunctionen und die Aeußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleiſe zu erhalten; ſodann aber zweitens hat ſie den ganzen Organismus bei der gegebenen Dispoſition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, beſonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten; endlich iſt die Aenderung der geiſtigen Individualität in ihrer Eigenthümlichkeit anzuerkennen und iſt alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geſchieht, nach den phyſiologiſchen Geſetzen dieſer Lebensepoche zu bemeſſen und zu geſtalten. Um dieſen Rahmen auszufüllen, ſollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygieine, praktiſche Medicin, Aeſthetik und Pädagogik entlehnt werden, der vorgeſteckte Raum zwingt aber, nur den Zettel des Gewebes vorzulegen.

Was die rein ärztliche Behandlung der Geſchlechtsfunctionen, zumal der weiblichen, betrifft, ſo ſeien ihre Grundſätze angedeutet, da der Erzieher ihre Kenntnis nicht ganz miſſen kann. Der Arzt will, daß das Mädchen während ihrer Regeln und ganz beſonders in der Entwicklungszeit ſich wie krank betrachte; es ſoll von derjenigen Perſon, welche allein ein natürliches Recht hat, das blöde Weſen über dieſe Dinge aufzuklären, es ſoll von der Mutter über die Bedeutung der Blutung belehrt und in ihrem richtigen Verhalten, ſobald irgend eine Störung eintritt, unter Beiziehung des Arztes unterrichtet werden. Strengſtes Maß iſt in der ganzen Lebensweiſe zu beobachten; erregende, ebenſo ſaure Dinge, Erkältungen und Gemüthsbewegungen ſind vor allem abzuhalten; auf die gedrückte Stimmung iſt mit der zuverſichtlichen Zuſage einer baldigen Beſſerung einzuwirken und den erſten Anfängen eines weichlichen, trägen Sichgehenlaſſens, ebenſo einer unmotivirten Launenhaftigkeit mild, aber conſequent entgegenzutreten. Auch beim Jünglinge wird eine ärztliche Belehrung über die Bedeutung der Pollutionen angemeſſen ſein; unumgänglich iſt ſie bei allen, welche ſich über dieſe Erſcheinung ängſtigen.

Für beide Geſchlechter iſt ſodann in möglichſt umfaſſender Weiſe Vorkehr zu treffen, daß nicht durch phyſiſche und örtliche Reizung der betreffenden Organe, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantaſie der Trieb geſteigert und das Geſchlechtsbewußtſein vorzeitig zu einem Hauptmotive der Gefühle und Beſtrebungen geſchaffen werde. Zu vermeiden iſt, um ſo ſtrenger, je ſinnlicher und üppiger die Natur, je munterer die Phantaſie, alles was die Thätigkeit, das ſpecifiſche Leben der Genitalien unmittelbar anregt; hierher gehört allzureichliche und gewürzte Koſt, erregende Getränke, namentlich ein Uebermaß von Thee und Kaffee, ebenſo von Bier und Wein, reichliches und ſpätes Abendeſſen, Schlafen in Federbetten, Aufſtehen erſt einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das, man beachte wohl, ſehr verſchiedene individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polſtern; auch ſollte der Erzieher darauf achten, daß keine obstructio alvi über einige Tage dauere, und bei jeder habituellen Unterleibsträgheit ſollten auf ärztliche Anordnung diätetiſche Mittel zur Anwendung kommen. Alle dieſe Vorſchriften beruhen auf unumſtößlichen Sätzen der Erfahrung, welche überdies auch wiſſenſchaftlich leicht zu erklären ſind; in ihrer Anwendung geſchieht aber ſehr häufig der Fehler, daß man nicht individualiſirt; hierin liegt ein Hauptmangel der Erziehungsanſtalten, zumal für Mädchen, und giebt es keinen andern Rath als den, der Natur zu folgen und die knoſpende Jungfrau im Schoße ihrer Familie und unter der Leitung der Mutter zu belaſſen. Das Penſionatleben für ein Mädchen während der Entwicklung iſt, wenn nicht ſchlimmeres, ein Stück „weißes Sklavenleben.“ Der Widerſpruch der Aerzte gegen weibliche Erziehungskaſernen hat übrigens noch weitere Motive, welche wir im Verlaufe kaum andeuten können.

Das moderne Leben außer der Schule und außer dem engſten Kreiſe einer als ſittlich gedachten Familie giebt tauſenderlei Anläſſe, um durch die Sinne erotiſche Vorſtellungen und Gefühle zu wecken; vermeiden läßt ſich zwar nicht alles und das gereifte

Jugendalter muß sittlich so stark sein, um die Verführung durch Anblick und Anhören schlüpfriger Dinge niederzuhalten oder wo es sich schwach weiß, die Gelegenheit zu allzu mächtiger Reizung streng zu vermeiden; in den Entwicklungsjahren dagegen ist von Seite der Erzieher das Verführerische fern zu halten. Es ergiebt sich daher von selbst, daß der Besuch des Theaters bei Balletvorstellungen unbedingt verwerflich, ebenso daß in der Auswahl der Dramen, noch mehr der Opern, nach strengen Grundsätzen zu verfahren ist; die Anschauung von Bühnen, deren Schauspielerinnen die Hetäre in allzufrechem Gebahren zur Schau tragen, ist unbedingt auszuschließen. Ueber diese Puncte, so wie über das Fernhalten unreiner Lectüre, auf welchen Gegenstand wir zurückkommen, über das Gefährliche frivoler Gemälde und Statuen ist man einig, nicht so aber über die Art und das Maß der geselligen Unterhaltung und über die Zulässigkeit des Tanzes. Die Geschlechter suchen sich nicht bei natürlichem Verhalten, man sperre sie daher nicht klösterlich ab, befördere aber noch weniger ein längeres Zusammensein zumal bei schäumenden Pokalen und rauschender Musik. Ein großer Fehler, zumal wenn man den Verkehr sehr selten gestattet, ist ein häufiges Schwatzen über das Schädliche des Umgangs mit jungen Männern, das Anschwärzen des andern Geschlechtes und das Andressiren eines sittsam und schamhaft sein sollenden Benehmens; gerade durch dieses geflissentliche Ableiten wird die Aufmerksamkeit zu allermeist auf die Geschlechtlichkeit hingelenkt, die verbotene Frucht wird begehrt und wenn auch das Benehmen sich in affectirter Sprödigkeit äußert, lodert die innere Glut höher als bei der ungestörten geistigen Entwicklung. Ganz allgemein gesagt ist es ein Misgriff, ein Mädchen über seine Stellung zum andern Geschlechte durch eine unverehelicht gebliebene Person anstatt der Mutter belehren zu lassen; denn ein Weib, welches keine Gattin geworden ist, hat seine natürliche Bestimmung verfehlt und urtheilt falsch über Männer, Liebe und Ehe. Ein weiterer Misgriff ist die Verwendung unverehelichter jugendlicher Lehrer zum Unterrichte der Halbjungfrauen, ebenso die Mischung beider Geschlechter in derselben Schule oder gar in demselben Erziehungshause.

Was den Tanz im besondern betrifft, so möge man ihn immerhin als eine den Körper veredelnde rhythmische Bewegung, oder als eine gesunde Körperübung, oder als ein unschuldiges geselliges Vergnügen betrachten; unter Umständen mag dies alles richtig sein, ohne Heuchelei wird man aber zugestehen, daß die Idee des modernen Tanzes in dem Gegenüberstellen der Geschlechter als Gegensätze und der ideellen Vereinigung beider Pole besteht und wird auch das Verführerische des Sinnenrausches bei unsern ganze Nächte hindurch rasenden Tanzvergnügungen zugeben. Nach dem bisher Vorgetragenen ist daher der Tanz für die Entwicklungsjahre zu verwerfen; er unterliegt überdies großen medicinischen Bedenken, welche an sich schon sein absolutes Verbot für viele Mädchen und Jünglinge erheischen; für alle diejenigen nämlich, bei welchen eine entschiedene Krankheitsanlage, namentlich eine Disposition zu Herzleiden oder zu Lungenschwindsucht, oder bei welchen große Nervenschwäche vorhanden ist.

Eine reiche Quelle zur Infection mit unsittlichen Anschauungen, Vorstellungen und Phantasieen liegt endlich im schlechten Umgange. Man denke hier nicht allein an die Verführung, welcher der Lehrling, das Dienstmädchen, der jugendliche Fabrikarbeiter, der von seiner Familie getrennte Zögling gelehrter oder gewerblicher Schulen bei schlechter Gesellschaft ausgesetzt ist, man denke besonders auch an die Erziehungspensionate, zumal jene für das weibliche Geschlecht. Wo viele Altersgenossen eng zusammengepfercht sind, wird sich unter ihrer Zahl um so eher ein Verirrtes finden und muß hier schlechtes Beispiel um so gefährlicher wirken.

Mit einem Wort ist auch der giftigen Atmosphäre zu gedenken, welche die privilegirten oder geduldeten lupanaria publica verbreiten; glücklicher Weise erkennen auch Aerzte die Verderblichkeit dieser Institute, zumal ihren Einfluß auf Jünglinge und — Knaben! Wir verweisen daher auf die bessere Literatur, z. B. Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei Berlin 1858, B. I. S. 382.

Bei der richtigen Erziehung genügt keineswegs die besondere Rücksicht auf die Geschlechtsverhältnisse; dieselbe gewinnt vielmehr einen festen Boden für ihre Bestrebungen nur durch ein Befördern der harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen; es ist ein Grundirrthum zu wähnen, ein guter Unterricht mit Beihülfe der Religion schütze vor den Verirrungen (der Kindheit und) der Jugend; überall da, wo die geistige Erziehung eine einseitige Richtung nimmt und über der ungemessenen Anstrengung der Denkkräfte der Körper verkümmert, wird auch die sittliche Energie geschwächt und wird dadurch wie durch die Schwäche und Kränklichkeit des Körpers der physisch wie ethisch normale Ablauf der Entwicklung gestört. Die körperliche Kräftigung des Individuums hat daher mit der geistig-sittlichen Hand in Hand zu gehen; in den Lebens- und „Stundenplan" dieses Alters gehören daher für die angehenden Jünglinge Körperübungen durch Turnen, anregende Spiele im Freien, Schwimmen, neben regelmäßigen Gängen im Freien, neben zeitweisen Fußreisen und neben der fleißigen Benützung kalter Bäder im Sommer. Für das Mädchen dieser Altersstufe ist eine methodische Muskelübung dann unumgänglich, wenn durch Muskelschwäche, welcher grausam genug in gewissen Schulen nicht einmal eine Rücklehne der Sitzbank zu Hülfe kommt, eine Rückgratsverkrümmung sich einstellen will; im allgemeinen aber unterbreche man das Sitzen hinter Büchern, Musikinstrumenten und feineren Handarbeiten mit der Bewegung in freier Luft und mit den sog. gemeinen Hausgeschäften, welche jedenfalls in bürgerlichen Kreisen auf der Tagesordnung stehen müßen.

Bei den niedern Classen wird gegentheils durch ein unvernünftiges Aufbürden körperlicher Arbeit viel gefehlt; ebenso durch ungenügende Nahrung und schlechte Bekleidung. Den meisten Schaden für die Gesundheit auch in rein körperlicher Hinsicht bringt die Arbeit in Fabriken, zwar nicht in allen, aber doch in den meisten.

Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwicklungszeit muß im Aeußerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadels oder gar Spottes gemacht werden; eine Parforcedressur zum sog. anständigen und feinen Benehmen ist ebenso naturwidrig als thöricht, jenes weil man einen natürlichen Entwicklungsvorgang, ein organisches Werden nicht gewaltsam beschleunigen soll, dieses weil man der Natur nicht gebieten kann; das unaufhörliche Mäkeln und Nörgeln an dem Benehmen der Backfische macht sie um so blöder und ungeschickter, oder wenn Affectation entsteht, wirklich lächerlich. Ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewissen Grade die Ungeschliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe den Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihm keine individuell gesteigerte Roheit und Selbstüberhebung zu Grund liegt.

Für das innere Leben dieser Altersstufe ist die Richtung auf das Ideale Naturgesetz und müßen daher diese Bestrebungen nach Maßgabe der Individualität gefördert, geleitet oder in Schranken gehalten werden. Auf dem Wege der Naturbetrachtung kommt der Unterz. also zu der Anschauung Jean Pauls, welcher in seiner Levana (§. 110) unter anderem sagt: „Die Idealität ist von keiner Erziehung zu lehren — denn sie ist das innerste Ich selber — aber von jeder vorauszusetzen, und folglich zu beleben. — — Was ist aller Gewinn, den die junge Seele aus der Vermeidung einiger Fehltritte und Fehlblicke zieht, gegen den entsetzlichen Verlust, daß sie ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Plane, kurz so nackt in das kalte enge Leben hineinkriecht, als die meisten aus demselben heraus? — Saht ihr nie, wie ein Mensch von einem einzigen Götterbilde seiner Frühzeit durch das ganze Leben regiert und geleitet wurde? Und wodurch wollt ihr dieses führende Wagengestirn ersetzen, als etwa durch den Brodwagen des klugen Eigennutzes?" Die Geschichte der tausenderlei Erbärmlichkeiten unseres öffentlichen und Privatlebens ist das Gericht über die Schwäche und Unnatur des größten Theils unserer männlichen Jugend, deren innerstes Wesen Jean Paul wie prophetischen Geistes im „klugen Eigennutz" erkannt hat. Bei dem größten Theile un-

ſerer Jungen wird es daher keine Gefahr haben, daß das Anſchauen der Ideale der Geſchichte und Poeſie ſie blende, daß eigene künſtleriſche Verſuche aus innerem Drange, ſei es in der Dichtkunſt, der Malerei oder Muſik, ſie berauſchen und das Ziel des Lebensberufes ihnen verhüllen, und wenn auch eine ſchwärmeriſche Selbſtüberſchätzung des eigenen Talents einträte und mit Verachtung der herkömmlichen Vor- und Berufsbildung das Leben den Muſen allein geweiht werden wollte, ſo wird ein tüchtiger Erzieher, ſei es der Vater, ſei es ein verehrter Lehrer, bei jedem Halbjünglinge, wenn er nur von frühe an zur ernſten Arbeit gewöhnt wurde, dieſer Genialitätsſucht die rechten Schranken zu ſetzen wiſſen. Auch dem wirklichen Genie ſollte die ernſte Arbeit und die Wahl eines Brodberufs nicht erlaſſen werden; denn durch ſolche wird die ſittliche Energie gekräftigt und der Genius wird ſich in gereifteren Jahren um ſo ſchöner entfalten. Nur für den Mann, der Beweiſe ſeiner ungewöhnlichen künſtleriſchen Begabung abgelegt hat, nicht aber für den Jüngling unterſchreiben wir daher die Worte Platens:

Wollt ihr etwas großes leiſten, ſetzet euer Leben dran!
Keiner gehe, wenn er einen Lorbeer tragen will davon,
Morgens zur Kanzlei mit Acten, abends auf den Helikon . . .

Bei dem weiblichen Geſchlechte — aus gebildeten Ständen — iſt der Drang, durch Muſik und poetiſche Lectüre die innere Entwicklung zu fördern und zum Verſtändniſſe ſeiner Sehnſucht zu gelangen, wohl noch größer, eben ſo aber iſt auch für viele Individuen von nervöſer Anlage, namentlich bei Vernachläßigung nüchterner Beſchäftigung und bei vorzeitigem Einführen in das Salonsleben, eine große Gefahr der Ausartung der idealen Richtung in eine krankhafte Gefühlsſchwärmerei gegeben; unter ſolchen Verhältniſſen paßt durchaus nur neben nüchterner Arbeit ein ſtrenges Maß und eine ſtrenge Auswahl der Lectüre und der Muſik. Was ſich am meiſten für beide Geſchlechter nach ihrem Geiſtes- und Gemüthsleben eignen und ohne Gefahr für ihre Phantaſie an ihre geiſtig-ſittliche Ausbildung reihen möchte, iſt das Studium unſerer idealen und ſittlichen Dichter Schiller, Jean Paul, — dieſer nur für eigenthümlich begabte Naturen, — und Uhland; Platen verſteht nur der claſſiſch gebildete Jüngling, für dieſen bietet zugleich die claſſiſche antike Literatur eine herrliche Auswahl. Unter den Romanen wären, um hierüber eine Andeutung zu geben, die hiſtoriſchen, Sitten und Natur ſchildernden, z. B. Werke von Gotthelf, Mügge, von Walter Scott, Cooper und Dickens zu geſtatten, aber kein Sue, kein Dumas, kein Bulwer, kein Gutzkow, auch nicht deſſen „Ritter vom Geiſte.“ Bei der noch mächtigeren zugleich geiſtigen wie ſinnlichen Einwirkung der Theater iſt ein häufiger Beſuch auch der beſten Bühne nicht zuläßig und paſſen nur ſehr wenige Stücke: vor allem eignet ſich die hohe Tragödie, welche „die Leidenſchaften reinigt,“ und das patriotiſche Drama. Die weitaus meiſten Luſtſpiele ſchaden durch frivole Anſpielungen, Situationen und Charaktere oder wenigſtens durch ihre allzu grelle und gemeine, der jugendlichen Seele das Geheimnis allzu raſch entſchleiernde Behandlung der geſchlechtlichen Gegenſätze.

Endlich der Schulunterricht ſelbſt wird um ſo mehr leiſten, ein je tieferes Verſtändnis der Lehrer für die Geiſteslage ſeiner Zöglinge beſitzt. In der Form ihrer Behandlung ſollte er nie vergeſſen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor ſich hat, eher aber faſſe er ſie zu hoch als zu nieder; überall appellire er an das Ehrgefühl des Einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitsſinne nie zu nahe; eine zu harte Strafe der natürlichen Unarten dieſer Epoche wirkt verbitternd, noch mehr eine ſolche, welche den Unſchuldigen oder Minderſchuldigen eben ſo trifft wie den Schuldigen; ebenſo überſchätze der Lehrer die ſtillen, oft nur heuchleriſchen und feigen Naturen nicht gegenüber den offenen und flegelhaften. Endlich thun Blößen, welche ſich der Lehrer im Affecte oder bei nachläßigem Unterrichte giebt, bei dem beſonders ſcharfen und einſeitigen Urtheile der Halbjünglinge und ihrer Neigung zu leidenſchaftlicher Verehrung

wie Abneigung, seiner persönlichen Geltung wie der Fruchtbarkeit seines Unterrichts großen Abbruch.

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Act des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere geistige Auffassung sich des Kerns des Gegenstandes bemächtigen will, bei der Lesung der Classiker, wie bei den Vorträgen über Religion, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache u. s. w. maßgebend sein; dabei gewöhne der Lehrer die besseren Köpfe durch die strengste logische Ordnung seiner Vorträge an ein wissenschaftliches Denken; denn abgesehen von dem ausnehmenden Werthe dieser praktischen Logik für das ganze Leben ist das wissenschaftliche Denken der beste Zügel für den Flug der Phantasie. Wie man in der formellen Behandlung stetig fortzuschreiten hat, soll nicht das Interesse am Lernobjecte erkalten, so ist es auch naturgemäß, daß man in der Erweiterung der Lehrpensen den Bedürfnissen des sich höher schwingenden Geistes entgegenkomme und, neben der Rücksicht auf den spätern Beruf, besonders dem Streben nach universeller Bildung genüge.*)

Ueber die Literatur ist wenig zu bemerken; eine allseitige Bearbeitung des Gegenstandes nach dem Gesichtspunct des Pädagogen ist Verf. nicht bekannt. Die ältere physiologische Literatur, z. B. Burdachs Anthropologie und Physiologie, giebt ein mattes Bild des allgemeinen Charakters der Entwicklungsepoche; die neuere Physiologie klebt allzu sehr am rein Materiellen oder es wird in populären Schriften, z. B. in „Eschricht's physischem Leben," das Sexuelle ganz umgangen. Vom Standpuncte der allgemeinen Gesundheitspflege, weniger der Erziehungslehre sind geschrieben und enthalten Gutes: Oesterlen, „Handbuch der Hygieine," 2. Auflage, Tübingen 1858, S. 21, 612—624; ferner O. Heyfelder, „die Kindheit des Menschen", deutsche Zeitschrift für Staats-Arzneikunde 1857. X. S. 304; 1858. XI. 1; dieselbe Arbeit erschien auch als Separatabdruck in Erlangen, 1858.**)

Dr. R. Köhler.

Entziehung von Genüssen, s. Strafen.

Ephorus, s. Schulregiment.

Ephorus an einem Erziehungsinstitut, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Erasmus. Während die thatsächliche Befreiung der Erziehung aus dem Formelzwang und Scheinwesen des verfallenden Mittelalters hauptsächlich dem gewaltigen Wirken der Reformatoren, Luthers an der Spitze, zuzuschreiben ist, muß dagegen für die Theorie der Pädagogik, sowohl hinsichtlich der Erziehung im engeren Sinne als auch besonders hinsichtlich des Unterrichtes und der Studien Desiderius Erasmus von Rotterdam vor allen als Epoche machend betrachtet werden. Sich stützend auf die heilige Schrift und die Alten, vor allen auf Quintilian und Plutarch, Plato und Aristoteles stand er an der Spitze jener Humanisten, die das alte System der Studien stürzten; ein Hercules in der Erarbeitung neuen Lehrstoffes wie in der Ausfegung des alten; ein Anreger unzähliger neuer Gedanken und Bestrebungen, die sich mit Blitzesschnelle verbreiteten und bald Gemeingut wurden; ein Mann des Lebens im

*) Auf eine andere Seite macht Beneke (Erziehungslehre I. 345) aufmerksam. Er spricht von verschiedenen Entwicklungsperioden, in denen sich die ganze Erziehungsmacht des menschlichen Seins auf Ein leibliches System concentrire, um eine höhere Stufe der Entwicklung zu gewinnen; der Zögling habe dann zu keiner geistigen Beschäftigung Trieb oder Lust und zeige gegen Anforderungen zur Thätigkeit und gegen Tadel eine sonst ungewöhnliche Reizbarkeit, nehme aber nach einiger Zeit die früheren geistigen Thätigkeiten mit geschärftem Triebe wieder auf; während einer solchen Periode müße man den Zögling sich selbst überlassen, um nicht durch unverständigen Zwang der leiblichen Entwicklung zu schaden und einen dauernden Widerwillen gegen gewisse geistige Thätigkeiten zu begründen. D. Red.

**) Vergl. die Artikel: Altersstufen, Geschlechtliche Verirrungen, Romane, Theaterbesuch, Tanzen, Mädcheninstitute. D. Red.

höheren Sinn*), der bei aller scheinbaren Zurückgezogenheit des Gelehrten doch gesunden Sinn und Blick für die Wirklichkeit in seltenem Maße besaß und daher oft genug statt langer Reden und Beweise mit wenigen Worten den Nagel auf den Kopf traf. Bei alle dem kann Erasmus nicht als Begründer der neueren Pädagogik betrachtet werden, so wenig wie etwa als Urheber der Reformation. Er bildet gewissermaßen eine Periode für sich: die Periode des Uebergangs. Was sein Schüler Vives in concentrirter und geordneter Weise theoretisch darstellte, was ein Sturm, ein Melanchthon, ein Beza in die Praxis einzuführen unternahmen, das alles und gar manches weitere war bei Erasmus in chaotischem Fluß. Seine aphoristische Darstellungsweise in gelegenheitmäßigem Wirken vereinigt nicht selten Widersprechendes, enthält aber auch die Keime zu fast allem neuen, was die seither verflossenen Jahrhunderte auf dem Gebiete der Pädagogik ans Licht gefördert haben, neben Gutem auch Verkehrtes; namentlich finden sich die Principien des Philanthropismus bei dem großen Humanisten zwar zerstreut, aber in überraschender Vollständigkeit wieder.

Desiderius Erasmus (der Name übersetzt aus dem holländischen Geert, Gerhard) wurde geboren zu Rotterdam, muthmaßlich 1467, und zwar den 27. oder 28. Oktober (Genaueres wußte er selbst nicht; vergl. Burigny, deutsch von Henke, I. S. 4 ff.).**) Zart von Gesundheit, geistig früh entwickelt, erwarb er sich nach kurzem aber entscheidendem Besuch der Schule zu Deventer (unter Alexander Hegius) ungemeine Belesenheit in den Alten, Selbständigkeit des Urtheils, völlige Beherrschung des lateinischen Stils meist durch autodidaktisches Streben während einer zwar drückenden, aber seiner Entwicklung wohl heilsamen Verborgenheit in niederländischen Klöstern. Der Ruf seiner Gelehrsamkeit befreite den jungen Mönch schon 1591, da der Bischof von Cambray ihn in seine Dienste nahm; allein erst 5 Jahre später beginnt eine neue Epoche, die Wanderjahre nach den Lehrjahren, für den etwa dreißigjährigen Erasmus mit seinem Abgange an die Pariser Universität. Nunmehr abwechselnd in Frankreich, England, den Niederlanden, Italien, Westdeutschland, meist in halber Unabhängigkeit, von vornehmen Gönnern unterstützt, als Privatlehrer hie und da thätig, aber jeder festen Anstellung, zumal an Schulen, ausweichend knüpfte er die mannichfachsten Verbindungen an, behauptete in jedem Kreise seine Ueberlegenheit und förderte diejenigen seiner Werke zu Tage, die am durchschlagendsten auf seine Zeit gewirkt haben, wenn sie auch an innerem Werthe theilweise von andern übertroffen werden. Wir erwähnen hier das Lob der Narrheit (moriae encomium) und das enchiridion militis Christiani (beide muthmaßlich zuerst 1509). Erstere Schrift arbeitete in negativer Hinsicht und gewaltig der Reformation vor; letztere positiv, aber schwächlich, wenn wir den Maßstab der deutschen Reformation anlegen; beide zeitgemäß und von ungeheurer Wirkung begleitet. Noch entscheidender war die 1516 erfolgte erstmalige Herausgabe des griechischen neuen Testamentes mit lateinischer Uebersetzung („novum instrumentum"). In pädagogischer und didaktischer Hinsicht sind aus dieser Periode zu erwähnen die Adagia (Sprichwörter), die seit 1500 in unzähligen Ausgaben, allmählich vermehrt und ausgearbeitet, sich verbreiteten und vielfach didaktisch verwendet wurden; ferner die Schriften de duplici copia und de ratione studii (1512), die Uebersetzung von Theodor Gaza's griechischer Grammatik und die institutio principis Christiani (1516); endlich die colloquia puerilia (1518).

Seit die Reformation eine bestimmtere Gestalt gewann, giengen für Erasmus die Streitjahre an. Sein Leben verlief äußerlich ruhiger und sorgenfreier; im Besitz eines mäßigen Vermögens und geschützt gegen persönliche Unbilden aller Parteien durch

*) Vergl. Erhards Urtheil, Wiederaufbl. d. wiss. Bild. II. S. 500; wogegen entschieden verfehlt Müller, Erasm. S. 237 gegen Ende und anderwärts.

**) Er war ein uneheliches Kind; die Eltern waren, wie Raumer sich ausdrückt, auf wahrhaft tragische Weise von der Verehelichung abgehalten worden. D. Red.

die Größe ſeines literariſchen Ruhmes lebte er meiſt zu Baſel und Freiburg in raſtloſer ſchriftſtelleriſcher Thätigkeit. Seine Streitſchriften gegen Luther, Hutten u. a. füllen allein einen ſtarken Folioband und ſind mit jugendlicher Gewandtheit und Friſche, wenn auch oft mit geringer Tiefe geſchrieben. Die ſchon 1516 beginnenden Veröffentlichungen Erasmiſcher Briefſammlungen werden in dieſer Periode häufiger und wichtiger. In dieſen Briefen ſteckt, abgeſehen von dem Einfluſſe, den ſie als anerkannte Muſter des Briefſtils übten, manches, das für die Pädagogik und ihre Geſchichte direct oder indirect von Wichtigkeit iſt. Namentlich aber läßt ſich aus ihnen auch der große Einfluß beurtheilen, den Erasmus durch rein perſönliche Beziehungen, durch Ermunterung, Warnung und Belehrung, durch Bildung von Schülern, Empfehlung und Rath zur Beſetzung von Stellen auf den Gang des ganzen Studienweſens ausübte. Eine Reihe tüchtiger jüngerer Gelehrter arbeitete in dieſer Periode, wie zum Theil ſchon früher, unter Erasmus Leitung an den zahlreichen Ausgaben von Claſſikern und Kirchenvätern, die meiſt aus Froben's Officin hervorgingen und zu den wichtigſten Bereicherungen des Büchermarktes für jene Zeit gehörten. Die ſelbſtändigen Schriften, welche Erasmus nun noch außerhalb des theologiſch-polemiſchen Gebietes verfaßte, zeichnen ſich meiſt durch Reife und Gediegenheit aus, ohne deshalb an Lebendigkeit Früherem nachzuſtehen. Faſt alle ſtehen zur Pädagogik in einer näheren oder ferneren Beziehung. Hervorzuheben ſind: De conscribendis epistolis (1520), umfaßt die Principien des ſchriftlichen Unterrichtes,*) da die Briefform auf alles ſich anwenden ließ; Christiani matrimonii institutio, wovon der letzte Abſchnitt die Familienerziehung behandelt (1526); die Dialoge Ciceronianus (gegen die Nachäffung des Einen Cicero, ſ. bei Raumer e. Auszug) und de pronuntiatione (1528); de pueris statim ac liberaliter instituendis (1529) und de civilitate morum puerilium (1530). — Erasmus ſtarb zu Baſel den 12. Juli 1536. Ueber ſeinen von den Fehlern des Egoismus, der Furchtſamkeit und Zweideutigkeit nicht frei zu ſprechenden perſönlichen Charakter, vergl. von Raumer's Darſtellung in der Geſch. d. Päd. mit der von mir verſuchten Milderung in Jahn's Jahrb. LXXVI. H. 3, S. 110 ff. — Erasmus theilt die Pädagogik, vielleicht nach einer Eingebung des Augenblicks (civil. mor. Eini.) in 4 Theile, die wir bezeichnen können als: 1) religiös-ſittliche Bildung (ut tenellus animus imbibat pietatis seminaria); 2) intellectuelle Bildung (ut liberales disciplinas et amet et perdiscat); 3) materielle Lebensbildung (ut ad vitae officia instruatur); 4) formelle Lebensbildung (ut a primis aevi rudimentis civilitati morum assuescat). Folgen wir dieſer zwar weder ſtreng logiſchen noch ganz erſchöpfenden aber doch die meiſten Gebiete umfaſſenden Eintheilung, ſo ſehen wir, daß Erasmus keinen Theil ganz unangebaut gelaſſen, wenn auch der Schwerpunct ſeiner Leiſtungen in den zweiten fällt. Die religiös-ſittliche Erziehung findet ihre Bearbeitung zumeiſt in der Schrift von der chriſtlichen Ehe, in der auch beiläufig die äſthetiſche, ſehr nachdrücklich die phyſiſche Ausbildung zur Sprache gebracht wird; das eigentlich religiöſe Element iſt hier innlger und tiefer gefaßt als ſonſt meiſt bei Erasmus, verläuft aber doch vielfach in Aeußerlichkeiten.

Gleich im Eingange dieſer Schrift (S. 5 der Originalausgabe Basil. 1526. 4.) ſchreibt Erasmus der Ehe eine hohe Wichtigkeit eben wegen der Kindererziehung zu; von S. 141 bis zum Schluß folgt ſpeciell Pädagogiſches mit etwa folgenden Grundgedanken: „Paulus verheißt dem Weibe die Seligkeit durch Erzeugung von Kindern, wenn ſie bleiben im Glauben und in der Liebe und in der Heiligung ſammt der Zucht.**) Die Mutter, die dies an ihren Kindern nicht leiſtet, iſt daher nur halb

*) Der Abſchnitt de emendando beſpricht z. B. eingehend die Handhabung der Correctur, empfiehlt aber auch neben einigen praktiſchen und treffenden Bemerkungen Anwendung von Belohnungen und Spornung des Ehrgeizes.

**) I. Tim. 2, 15, wo ἐὰν μείνωσιν alſo auf die Kinder bezogen wird, während die neueren Interpreten es unter Annahme eines Wechſels im Numerus auf die Mütter zu beziehen pflegen.

Mutter. Schon in der Zeugung und Schwangerſchaft ſind Pflichten gegen die Kinder zu erfüllen, wie denn Ariſtoteles hierüber ausführliche Regeln giebt. Es iſt eine Art von Ausſetzung, wenn die Mutter nicht ſelbſt ihre Kinder ſäugt. Wohl geboren zu werden iſt ſchon etwas; allein die Erziehung übertrifft an Einfluß alles; ſie vermag die ſonſt doch ſo mächtige Natur in ihr Gegentheil zu verwandeln.*) Der Knabe iſt einem Brachfelde zu vergleichen, die Lehre der Saat. Bis zum 7ten Jahre hat man nichts zu thun als den Acker zu beſtellen und zur Aufnahme der Saat vorzubereiten. Zunächſt ſorge man für leibliches Gedeihen, nähre die Kinder mit Milchſpeiſen, halte Gewürz und ſtarkes Getränk von ihnen fern, kleide ſie weder zu leicht noch zu ſchwer. Namentlich verſündigt ſich der große Haufe der Eltern dadurch, daß ſie die zarten Kinder nach Art der Alten kleiden (S. 145 u. 146 eine lebendige Schilderung dieſes Unſinns nach damaligen Moden). Was bewirkt man dadurch? Man verletzt den Körper, hemmt den Wuchs, wirft Geld für nichts weg und weckt frühzeitig thörichte Eitelkeit. Eltern, die daran Vergnügen finden, ſollten ihre Thorheit lieber an Puppen oder an Affen auslaſſen. Auch das Zimmer für die Kinder iſt ſorgfältig zu wählen; dumpfe, feuchte, wie übermäßig heiße Räume ſind zu vermeiden, eben ſo Lärm und Zug; Baden und Salben iſt zu empfehlen, auf Geſellſchaft fröhlicher und geſunder Kinder zu ſehen u. ſ. w. — Es entſteht die Frage, wann mit dem Unterricht zu beginnen ſei. Die Alten rathen meiſt nicht vor dem 7ten Jahre zu beginnen, Ariſtoteles mit dem 5ten, andere bald nach dem dritten. Alle haben Recht; denn ſobald das Kind lernen kann, muß ihm ſpielend etwas beigebracht werden, allein die ernſthaftere Arbeit beginnt erſt mit dem 7ten Jahre. Spielend und ganz früh müßen die Kinder lateiniſche und griechiſche Buchſtaben ſchreiben und ausſprechen lernen; eben ſo in den Sitten: die Kniee beugen beim Namen Jeſu, die Hände falten, das Crucifix küſſen ſind ſchon Anfänge der Religion. Uebrigens iſt in dieſen Jahren zwar Ehrfurcht zu fordern, aber herbe Strenge fern zu halten. Schmeicheln, Loben, Belohnen, Verſprechen wende man an ſtatt Drohen, Schlagen und Schreien. Durch unvernünftige Grauſamkeit werden Kinder von guten Anlagen verdummt. Eine Mutter z. B. (die Erasmus kannte) bildete ihr fünfjähriges Töchterlein mit Fleiß zu höfiſchen Sitten. Die Hauptſache davon war, daß es nach jedem Wort „madame ma mère“ anbringen und ſtatt „nany“ (non) antworten mußte: „salve vôtre grace madame.“ Hierüber mehrmals am Tage fürchterlich geſchlagen mußte das Kind auch noch das Schluchzen völlig unterdrücken. Die Mutter, eine junge Wittwe voll Einbildung auf ihre Weisheit, hätte vielmehr ſelbſt Schläge verdient. Eben ſo unrecht iſt es, um andere Kleinigkeiten, z. B. den Gebrauch der linken Hand zu wüthen. Muß aber einmal die Ruthe angewandt werden, ſo folge auch wieder etwas darauf, was das kindliche Gemüth tröſten kann.

Iſt das 7te Jahr erreicht, ſo bedenke der Erzieher, daß er ein zartes nach allen Seiten biegſames Reis vor ſich hat; weiches Wachs, feuchten Thon: er zeige ſich als ein wackerer Künſtler! Viele führen im Munde, wenige beherzigen, was Horaz ſagt: „Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu.“ Der doppelte Zweck aller Erziehung, der intellectuelle und der religiös-ſittliche iſt zugleich zu verfolgen, doch vorzüglich für Frömmigkeit zu ſorgen. Hinſichtlich der wiſſenſchaftlichen Bildung iſt zu

*) Dieſe Ueberſchätzung der Erziehung, bei der nicht nur die Natur zu kurz kommt, ſondern namentlich auch das dritte Element, das der allgemeinen, dem willkürlichen Einfluß ſich entziehenden Lebensführung ganz überſehen wird, iſt ein Grundzug der Erasmiſchen Pädagogik. Er ſtammt direct aus den römiſchen Rhetorenſchulen, von Quintilian, der, wie die rührende Erzählung Inst Orat. VI. prooem. zu verrathen ſcheint, ſeine eigenen Söhne à la Heineke und Baratier zu Tode erzog. Es verbindet ſich damit trefflich der Semipelagianismus, den Erasmus in pädagogiſcher Hinſicht am deutlichſten de pueris statim etc. Opera I. 432 ed. Bas. ausſpricht, wo er den Hauptheil der Erbſünde auf Verführung und ſchlechtes Beiſpiel ſchiebt, ſomit von Rouſſeau's Standpunct nur wenig entfernt bleibt.

verweisen auf die Schriften de institutione puerorum, princeps Christianus, und die colloquia familiaria; demnächst auf Plato und Aristoteles über den Staat. Diese ziehen die öffentliche Erziehung der privaten vor, allein jene wird jetzt nur durch Schulmeister besorgt, zu denen man, statt die höchste Sorgfalt auf ihre Wahl zu verwenden, meist schmutzige und verworfene Menschen nimmt, bisweilen solche, die nicht recht gescheidt sind. Man giebt ihnen ein geringes Gehalt und ein unsauberes Local, daß man sagen sollte, es handle sich um die Erziehung von Schweinen, nicht von freien Söhnen der Bürger. Und doch setzt man hier die Zukunft des ganzen Staates aufs Spiel. Noch schlimmer ist es mit den Knaben, die in den Höhlen gewisser Finsterlinge überaus knauserig erzogen werden; denn gewisse Klöster reißen dies als Erwerbszweig an sich und ein Zwittergeschlecht von Mönchen und Weltlichen. Ist doch fast alles Unheil unter dem Vorwand der Religion in die Welt gekommen.

Die erste religiöse Unterweisung lehre, daß Gott über alles zu fürchten und zu lieben sei, der allgegenwärtige, allwissende Gründer und Erhalter des Alls; dieser habe durch seinen Sohn Jesus denen, die an ihn glauben und seine Gebote halten, das ewige Leben gegeben und beide wohnen durch den heiligen Geist in den Herzen der Frommen. Gott belohne die Guten, bestrafe die Bösen. Der Name Jesu aber werde den Herzen der Kinder so eingeprägt, daß er ihnen so liebenswürdig als möglich erscheine. Man bringe ihnen auch die Ueberzeugung bei, daß immer Engel zugegen sind, die alles vernehmen, sogar die Gedanken. Demnächst ist die höchste Ehrfurcht vor der heiligen Schrift als einem beständigen Orakel Gottes einzuflößen und zwar dadurch, daß man mit dem Beispiel einer solchen Ehrfurcht vorangeht und das Kind gewöhnt das Evangelium zu küssen. Dann lerne der Knabe die Pracht des Himmels betrachten, die Fülle der Erde, die sprudelnden Quellen, gleitende Flüsse, das unermeßliche Meer, die zahllosen Arten der Thiere, und wie dies alles zum Dienst der Menschen geschaffen sei, damit der Mensch wieder seinem Schöpfer diene. Er lerne auch die Wohlthaten kennen, welche Gott insbesondere seinen Auserwählten durch seinen eingebornen Sohn gespendet hat und durch den heil. Geist noch täglich spendet. Endlich welcher Lohn die Frommen, welche Strafen die Gottlosen erwarten. Er werde an sein Taufbündnis gemahnt und an die Gemeinschaft aller Christen, vermöge welcher Christus selbst in seinen Gliedern gepflegt oder verletzt werde. Er lerne, daß niemand elend sein kann, der in Christo bleibt, was ihm auch immer zustoße. Im Unglück müße man Gott danken, daß er uns um unseres Heiles willen züchtige, im Glück seine Güte anbeten. Man mahne ihn an seine Pflichten gegen jedermann und lasse ihn wissen, daß Gott das Geleistete mit Wucher erstatten werde. Beispiele der Tugend gebe man ihm zunächst aus dem Leben Christi, sodann anderer, besonders derjenigen, deren Heiligkeit durch das Zeugnis der heil. Schrift festgestellt ist. Wenn dies und anderes der Art dem zarten Kinderherzen eingeflößt wird, wird es einst treffliche Frucht tragen. Für ganz besonders wichtig ist die Zeit vom 14. Jahre an zu halten. Das wichtigste Mittel gute Sitten in einem Knaben zu fördern ist das eigene Beispiel, da die Knaben einen vorzüglichen Hang zur Nachahmung haben.

Eine andere Sorge ist die der Wahl eines Lehrers; und darin muß man sich über die Nachläßigkeit der Eltern wundern. Sie treffen eine Wahl, bevor sie einem ihr Pferd anvertrauen; den Sohn überlassen sie dem ersten besten; manche Mütter pflegen ihr Malteserhündchen sorgfältiger als ihren Sohn, und einen Pferdeknecht oder Falkenwärter miethet man theurer als einen Lehrer für die Kinder. In nichts anderem ist der große Hause der Fürsten und Vornehmen so unglücklich, als darin, daß sie nicht würdigen und gesinnungstüchtigen Lehrern übergeben werden. Man muß dabei nicht nur auf Gelehrsamkeit sehen, sondern weit mehr auf gute Sitten. Hier kommt es auf ein freies und ernstes Urtheil an, nicht auf schmeichelnde Einführung oder dringende Empfehlung durch Freunde. Ist aber auch ein guter Erzieher gewählt, so lasse man nicht alle Sorge fahren, sondern führe fleißige Aufsicht. Es gehört keine geringe Kunst dazu, Elementarunterricht zu geben; Jünglinge zu bilden, erfordert vorzügliche Tüchtig-

keit. Denn faſt das ganze Leben der Menſchen hängt ab von Lehrern, Predigern und Fürſten. Auch nicht jeder, der gelehrt und bieder iſt, eignet ſich zur Jugenderziehung. Vielen fehlt Milde, andern Geduld; wer ſich aber wirklich eignet, kann nicht zu hoch bezahlt werden." (Dagegen heißt es in dem bekannten Troſtbrief an den über die Mühſale des Lehrſtandes ungeduldigen Sapidus: . . . „magnitudo salarii dignitasque proposita sceleratissimum quemque ad hoc negotii pelliceret.") „So lange die Knaben noch klein ſind, halte man ſie mit einem Erzieher zu Hauſe. Zwar iſt die Einſamkeit ſchädlich, allein in den großen Anſtalten der oben erwähnten Halbmönche, wo oft 200 Jünglinge in einem Hauſe gehalten werden, iſt die Gefahr der Anſteckung durch ſchlimme Subjecte gar zu groß, die Sorge der Lehrer zu vertheilt, die freie Wahl derſelben nicht möglich. In den Collegien und Burſen aber iſt das gemeinſame Uebel mangelhafter Unterricht in der Grammatik; denn einmal wird hier gleich zu den Wiſſenſchaften geeilt, in welchen akademiſche Grade ertheilt werden, ſodann aber gewöhnlich aus Habſucht irgend ein neugebackener Magiſter von kaum 16 Jahren als Lehrer der Grammatik eingeſetzt. Niemand kann aber die Grammatik ordentlich lehren, der nicht in den Schriftſtellern jeder Art wohl beleſen iſt und ſeinen Stil geübt hat. Am beſten laſſe man daher 5 bis 6 Knaben zuſammen von einem Lehrer unterrichten, oder man gebe wenigſtens einem Knaben, der in einem Collegium iſt, noch einen beſondern Privatlehrer. Die Reichen aber ſollten ſich talentvoller armer Knaben annehmen und ſie mit ihren Söhnen zuſammen erziehen laſſen, was die verdienſtlichſte aller Arten von Almoſen iſt.

Deutliche Ausſprache und geläufiges Leſen und Schreiben iſt für jeden Stand die nothwendigſte Vorbedingung. Reiche Eltern ſollten aber ihre Kinder auch irgend eine Kunſt lernen laſſen, wie Malen, Bildhauen, Architektur. Obwohl die Philoſophen dies nicht billigen, ſo kann es uns doch nicht verächtlich ſein, die wir Chriſtum, der ein Sohn des Zimmermanns genannt wird, verehren. Während ſie dies lernen, meiden ſie den Müßiggang; verläßt ſie das Glück, ſo haben ſie ein Zehrgeld, wo nicht, ſo bleibt das Sprüchwort wahr, daß Kunſt keine Bürde iſt.

Die Erziehung der Mädchen halten manche für vollendet, wenn ſie dieſelben bis zur Hochzeit eingeſchloſſen und fern vom Anblick der Männer halten, während ſie indeſſen von den einfältigen Weibern, unter denen ſie leben, mehr verdorben werden, als wenn ſie mit Männern umgiengen. Es iſt freilich ſchon viel, die Züchtigkeit der Jungfrau unverletzt zu erhalten, allein recht züchtig iſt erſt die, die da weiß, was Züchtigkeit iſt und wie ſie erhalten werden kann. Der große Hauſe hält es für thöricht, die Mädchen wiſſenſchaftlich zu bilden, die Verſtändigen aber wiſſen, daß nichts zur Erhaltung edlen und keuſchen Sinnes vortheilhafter ſein kann; doch möge hierin jeder ſeinem Urtheil und ſeinen Umſtänden folgen. Jedenfalls verlangt ein heranwachſendes Mädchen mehr Sorgfalt als ein Knabe; die Verführung iſt geſchäftiger, der Geiſt ſchwächer, die Schande eines Fehltrittes größer. Die erſte Sorge ſei, ihr Gemüth mit heiligen Gefühlen zu erfüllen; die zweite, ſie vor Anſteckung mit Schändlichem zu bewahren; die dritte, ſie vor Müßiggang zu hüten. Die Unſchuld leidet am meiſten durch böſes Beiſpiel. Ganz beſonders ſind daher die Eltern zu ermahnen, daß ſie in Gegenwart ihrer auch noch ſo kleinen Tochter nichts unziemliches vornehmen." — Es folgt eine ebenſo lebendige als abſchreckende Schilderung der höfiſchen Mädchenerziehung und die Beſprechung verſchiedener Unarten ſeiner Zeit. Beſondere Beachtung verdient noch unter dieſen, was Erasmus (S. 155 ff.) gegen die Liebeslieder und Romane, gegen die leichtfertige Muſik und den Tanz äußert, ebenſo (S. 157) gegen unzüchtige Gemälde, die ſich, wie jene Muſik, ſogar in die Kirchen eingedrängt haben. Nachdem noch einmal beſtändige Thätigkeit für Knaben wie auch beſonders für Mädchen empfohlen, Geſtattung der Einſamkeit dringend widerrathen iſt, werden zum Schluß die Principien der häuslichen Disciplin ausführlich erörtert, da die Summe des Ganzen darin beſtehe, daß die Eltern wiſſen, was ſie lehren ſollen, die Kinder aber gehorchen. Dieſer

Gehorsam wird zunächst durch Exegese der betreffenden Stellen der heil. Schrift (vgl. den Art. Calvin) begründet und bestimmt. Während daher Erasmus in den eigentlichen Grundsätzen mit Calvin übereinzustimmen scheint, betont er doch dieselben in entgegengesetztem Sinne. Während Calvin allen Nachdruck der Erläuterung auf die Strenge der Zucht und die Unverbrüchlichkeit des Gehorsams legt, verweilt Erasmus besonders bei den Milderungen. „Der Phryger wird, wie man sagt, durch Schläge gebessert. Aber ein Freigeborener, den weder Gottesfurcht noch Ehrfurcht vor den Eltern noch Scham noch Gewissen bewegt, wird auch durch Schläge nicht besser. Davor aber müßen die Väter sich hüten, daß sie nicht in Leidenschaft schlagen oder scheiten. Das Weib aber, weil seine Gemüthsbewegungen heftiger sind, muß sich des Schlagens enthalten. Der Apostel mildert die väterliche Auctorität im Kolosserbriefe mit den Worten (3, 21): „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht muthlos werden." Es giebt nämlich Väter, die durch beständiges Zürnen und Schelten den Sohn dazu bringen, daß er entflieht und entweder in Kriegsdienste tritt oder in ein Kloster geht, oder sich in einen andern Abgrund stürzt. Die Herrschaft des Vaters muß mit Ueberzeugung (persuasio) verbunden sein. Die jungen Leute fehlen meist aus Unwissenheit oder Unbedachtsamkeit. Gegen erstere dient παιδεία, gegen letztere νουθεσία, der die ἀδυμία widerspricht." (Ein Beispiel aus Terenz). „Es giebt jedoch auch eine verkehrte Milde, wie sie sich an dem Beispiele Eli's und seiner Söhne zeigt. Den Brutus aber, der seine Söhne hinrichten ließ, bewundern die meisten, loben nur wenige. Vor allen Dingen muß Fehltritten durch gute Lehren vorgebeugt werden." (Bibelsprüche und andere Sentenzen zum Lernen empfohlen). „Ganz besonders müßen sich die Eltern hüten bei der Berufswahl die Kinder zu etwas zu zwingen, wozu sie nicht geneigt sind, namentlich zum Klosterleben." (Ausführung der falschen Gründe, welche Eltern hiezu zu bestimmen pflegen, und Rath zur Vorsicht für die Fälle, in welchen die Kinder selbst zum Klosterleben zu neigen scheinen). „Dasselbe gilt von der Art der Studien und den unzähligen andern Einrichtungen des Lebens. Denn in der Regel geht das am glücklichsten von statten, wozu man von Natur geneigt ist."

Viele der hier gegebenen Lehren finden sich, und zwar zum Theil ausführlicher und bestimmter ausgesprochen, in der Schrift de pueris statim ac liberaliter instituendis, deren Tendenz ist, unter Verdrängung nutzloser Spiele und sinnloser Ammenmärchen gleich die früheste Jugend schon zum spielenden Lernen heranzuziehen, und andererseits dem Prügelsystem, von dessen damaliger Gestalt schauderhafte Beispiele erzählt werden, den Garaus zu machen. Diese wichtige und einflußreiche Schrift ist in der Geschichte der Pädagogik namentlich auch wegen der reichen Fülle charakteristischer Mittheilungen aus dem Leben mehr zu beachten als bisher geschehen ist; die Analogie mit den Tendenzen der Philanthropine tritt in derselben am unverkennbarsten hervor. Uebrigens gehört sie schon wesentlich dem Gebiete der intellectuellen Bildung an, das besonders in der kleineren und älteren Schrift de ratione studii vertreten ist, von der man einen ziemlich vollständigen Auszug findet in Erhard's Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, II. S. 505 ff. sowie etwas kürzer in Ersch's u. Gruber's Enc. Art. Erasmus von Erhard. Da Erasmus von den Philanthropisten sich besonders, im Anschlusse an Quintilian, durch seine größere Hochschätzung des Gedächtnisses unterscheidet, so möge folgende (von Erh. übergangene) Stelle zeigen, wie er auch hier wieder zu erleichtern strebte: „Es wird nicht wenig unterstützen, wenn man das, was nothwendig aber schwierig zu behalten ist, wie die Orte in der Geographie, die Füße der Metra, Declinationen und Conjugationen, Genealogieen und Aehnliches so kurz und klar als möglich auf Tabellen verzeichnet und diese an den Wänden des Schlafzimmers aufhängt, damit sie beständig auch bei andern Beschäftigungen vor Augen stehen. Kurze und bemerkenswerthe Sätze wie Apophthegmata, Sprichwörter, Sentenzen schreibe man in Bücher am Eingang oder am Schlusse auf, einiges werde in Ringe oder Becher eingegraben, manches vor der Thüre und an den Wänden oder auch auf den Fenster-

ſcheiben angeſchrieben, damit den Augen ſich überall etwas darbiete, was die Bildung unterſtützt. Denn obgleich dieſe Dinge einzeln für ſich kleinlich erſcheinen, ſo bereichern ſie alle vereinigt doch erheblich den Schatz des Wiſſens."

Daß Erasmus die materielle Lebensbildung am wenigſten bearbeitet hat, iſt natürlich; doch kann man wenigſtens die institutio principis Christiani hieher rechnen, ein Buch, das übrigens nur im Eingange und an einzelnen Stellen pädagogiſchen, im ganzen mehr ideal-politiſchen Inhalt hat. Die formelle Lebensbildung dagegen hat in dem Büchlein „de civilitate morum" einen ſowohl für jenes Zeitalter als auch für den Verfaſſer höchſt charakteriſtiſchen Ausdruck gefunden; es mußte dasſelbe um ſo eher in der Geſchichte der Pädagogik eine eingehende Beachtung finden, da es eine ungeheure Verbreitung gefunden hat. Erhard zählt allein in den 7 erſten Jahren nach ſeinem Erſcheinen 10 verſchiedene Auflagen; es erſchien noch 1716 in Hamburg in Verbindung mit Vives introductio ad sapientiam mit gegenüberſtehender deutſcher Ueberſetzung. In wenig andern Büchern zeigt Erasmus ſo ſehr ſowohl ſeine moraliſche Oberflächlichkeit, die bis zur offnen Empfehlung der Nothlüge aus Höflichkeitsrückſichten geht, als auch ſeine ſcharfe Beobachtungsgabe. Ueber verſchiedene Arten von Mienen, Geberden, Gang, Verbeugung u. ſ. w. finden ſich Beobachtungen an verſchiedenen Nationen und Ständen, die für einen „Stubengelehrten" etwas überraſchendes haben und zum Theil, wie ſo vieles bei Erasmus, von allgemeinerem culturhiſtoriſchem Intereſſe ſind. Die Höflinge kommen beſonders ſchlecht weg. Auch in die Vergangenheit thut Erasmus Blicke: daß es z. B. bei den Deutſchen ehemals als liebenswürdig gegolten habe, die Lippen zu ſpitzen, bei den Spaniern die Augen halb zu ſchließen, folgert er aus alten Gemälden. — Das Büchlein wurde übrigens, ſo wenig uns dies begreiflich erſcheint, den Knaben ſelbſt in die Hände gegeben. Reinhard Lorichius von Hadamar, der Verfaſſer einer deutſchen Schrift über Prinzenerziehung (Marburg 1537) brachte es in Katechismusform (1534) *) und erzählt uns in der Dedicationsſchrift, daß es bei dem zweimaligen jährlichen Examen des Marburger Pädagogiums und bei den abendlichen Repetitionen ſolle zu Grunde gelegt werden.

Eine Sammlung ſeiner Werke, wie Erasmus ſelbſt ſie vorbereitet hatte, veranſtaltete Beatus Rhenanus, und ſie erſchienen bei Froben, Baſel 1540 u. 1541 in 9 Foliobänden. Tom. I enthält „quae spectant ad institut. liter.," alſo u. a. die Bücher de copia, de conscr. epistolis, de pueris statim etc., de ratione studii, die colloquia (von Rom verboten, viele giftige Ausfälle gegen die Mönche, das Kloſterleben und dergl., aber auch ſehr unzüchtige Stellen enthaltend. D. Red.) und die Dialoge de pronuntiatione und Ciceronianus. Tom. II enthält die Adagia, tom. III die Briefe, tom. IV die moraliſchen Schriften, worunter die institutio principis, tom. V die religiöſen, worunter die matrimonii institutio. — Vermehrt, namentlich in den Briefen, aber minder correct iſt die Ausgabe, welche Clericus beſorgte, Leiden 1703—1706 in 10 Bdn., indem tom. IX, Streitſchriften, getheilt wurde. Die Briefe erſchienen ſtark vermehrt ſchon London, 1642, Fol. in einer Ausgabe mit trefflichem index. Spätere Nachträge in Leipziger Programmen (spicilegia autographorum) von Burſcher, 1784 ff. —

Biographie von Erasmus ſelbſt vor einigen Ausgaben der colloquia, wozu auch als eine Art Selbſtbiographie vergl. den catalogus lucubrationum in t. I. ed. Bas.; ferner ebendaſ. Beatus Rhenanus in ſeiner Dedicationsſchrift an Kaiſer Karl V.; ſämmtlich ſkizzenhaft und nicht beſonders zuverläſſig. — Nach dieſen Adami, vitae theol. S. 40 ff. — Werthvoll für Erasmus Aufenthalt in England und die gleichzeitige Gelehrtengeſchichte iſt Knight, Leben des fürtreffl. Erasmi, überſ. v. Th.

*) Dieſe Jahreszahl ſteht unter der Vorrede; ich finde die Bearbeitung gedruckt im Anſchluß an Sadoleti de pueris recte ac liber. instit. und Erasmi de civil. mor. Basil. 1538 (per Thomam Platterum).

Arnold, Leipzig 1736. — Buriguy, vie d'Erasme, 2 vol. 8. Paris 1857, reich an Material, weitschweifig und vom kathol. Standpunct; sehr verbessert in Henke's deutscher Bearbeitung nach einer Uebers. v. Reich, Halle u. Helmstädt 1782. — Unbedeutender Jortin, life of Erasmus. Lond. 1758 2 vol. 4. — (Heß), Erasmus von Roterdam, Zürich 1789 u. 1790. — Müller, Leben des Erasmus, Hamburg 1828. — In pädagogischer und in literarischer Hinsicht besonders zu beachten sind die Arbeiten Erhard's in der Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung 2 Bde. Magdeburg 1830, Seite 461 ff., und in Ersch's und Gruber's Encyklopädie, Th. XXXVI. — Von katholischem Standpunct und vielfach oberflächlich rhetorisch ist Rottier, la vie et les travaux d'Erasme in Mém. couronn. de l'acad. roy. de Belg. t. VI. 2. Bruxelles 1855; für Erasmus Beziehungen zu Belgien zu beachten. — Eine genügende Biographie muß noch als fehlend bezeichnet werden. **Albert Lange.**

Erbsünde. — Zu vergleichen ist: Jul. Müller, die christl. Lehre von der Sünde, 3. Aufl. Bresl. 1849, in welchem classischen Werke die Lehre von der Sünde und Freiheit nach allen Seiten aufs eingehendste behandelt wird. — Ernst Sartorius, die Lehre von der heiligen Liebe. Erste Abth. von der ursprünglichen Liebe und ihrem Gegensatz. 2. Aufl. Stuttg. 1843. — Hundeshagen, der Weg zu Christo, Frankf. 1853. IV. V. u. VI. Rede. — Desselben über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee, Berlin 1853. — Oeuvres complètes de J. J. Rousseau, Bruxelles 1827. — G. Baur, über die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik. Studien und Kritiken, 1854, 3. Heft. — Palmer, evang. Pädagogik unter dem Capitel „anthropologisches Princip." — Diesterweg, pädagogisches Jahrbuch von 1852 in der Abhandlung „Kirchenlehre und Pädagogik."

Der Artikel vom Bösen hat, unter Hinweisung auf die grundlegende Bedeutung der Frage nach dem Begriff und dem Ursprung des Bösen für die Erziehung, den Begriff festgestellt und die falschen Theorieen über den Ursprung abgewiesen. Der Artikel von der Erbsünde führt die Erörterung vom Begriff zur Thatsache und von der Ablehnung falscher Theorieen über den Ursprung zu der geoffenbarten Geschichte vom Eintritt des Bösen als Sünde in die Welt. Die Aufhebung desselben, die Zurückführung des Menschen aus der Knechtschaft zur Freiheit wird der spätere Art. „Freiheit" mit zu besprechen haben. — Die Sünde ist eine Thatsache. Sie ist nicht eine partielle, sondern eine totale Verderbnis des menschlichen Wesens, die vom inwendigen Menschen aus den ganzen Organismus durchdrungen hat. Sie ist nicht eine nur zerstreut in der Menschheit vorkommende Erscheinung, sondern eine dem ganzen Menschheitsleibe anhaftende Krankheit. Sie tritt nicht etwa erst spät und plötzlich als eine Verkehrung der Lebensentwicklung beim Individuum auf, sondern soweit unser Bewußtsein zurückreicht, ist es ein Bewußtsein unsres sündlichen Zustandes, und dem ernsten Beobachter kann es nicht entgehen, wie in dem Kinde vor dem Erwachen des Selbstbewußtseins bereits Ungeordnetes, Unrechtes zum Vorschein kommt. Wie nun diese grauenhafte Thatsache einer gottwidrigen und der Bestimmung des Menschen zuwiderlaufenden Entwicklung des menschheitlichen Lebens zu erklären sei, das zu enthüllen, hat der menschliche Geist, wie der Artikel vom Bösen gezeigt hat, seinen ganzen Scharfsinn und Tiefsinn aufgeboten. Das christliche Bewußtsein wendet nichts dagegen ein, wenn die Sünde immer aufs neue Gegenstand der theologischen und philosophischen Speculation wird, weil jede ernste speculative Thätigkeit dazu dienen muß, den Feind des Menschengeschlechts von einer neuen Seite kennen zu lernen, aber es wird, unabhängig von dem Ergebnis solcher Speculation, der Wahrheit über die Sünde durch die Schrift und unmittelbare Erfahrung immerdar gewiß sein. Diese in Schrift und Erfahrung bezeugte Wahrheit in kurzen Sätzen darzustellen, ist hier zunächst die Aufgabe.

Während aller Naturalismus das, was ist, als ein zur Natur gehöriges Moment oder als Wirkung eigener und nothwendiger Naturentwicklung ansieht, liegt es im Wesen aller religiösen und sittlichen Denkweise, wie im Geiste der geoffenbarten Religion, dasselbe

als Folge einer That, eines perſönlichen Wollens und Handelns zu erkennen. So iſt für den Naturaliſten die Welt immer und von ſelbſt da geweſen; wir aber ſagen: ſie iſt geſchaffen; es war eine That des perſönlichen Gottes, durch die ſie geworden iſt. So iſt für jenen auch die Sünde, wofern er überhaupt noch den Gegenſatz von Gut und Böſe als einen realen gelten läßt, etwas rein menſchliches, das von jeher da geweſen iſt und gar nicht ausbleiben kann; wir aber ſagen: die Sünde iſt als That erſt zeitlich in die Welt gekommen. Denn als Geſchöpf Gottes nach ſeinem Bilde iſt der Menſch gut ins Leben eingetreten; daß er es nicht mehr iſt, kann nur Wirkung einer geſchichtlichen Urſache ſein, die wir den Sündenfall nennen.

Mit der Behauptung eines reinen, vollkommenen Urzuſtandes des Menſchen und eines Sündenfalles entſteht die Frage: wie iſt der Menſch aus der gottgefälligen in die gottwidrige Lebensentwicklung hineingekommen? Die Möglichkeit der Sünde lag in der Freiheit, in dem Vermögen ſelbſtbewußter Selbſtentſcheidung auf dem Gebiete des ſittlichen Handelns. Daß der Menſch dies Vermögen als ein urſprüngliches, mit der Gottebenbildlichkeit gegebenes beſaß, iſt die durchgehende Anſchauung der Schrift, durch welche nicht allein die determiniſtiſchen Conſequenzen aus einzelnen Stellen der Schrift, ſondern auch jeglicher aus der Anwendung metaphyſiſcher Kategorieen entſpringende Determinismus für den Offenbarungsgläubigen zurückgewieſen wird. Die ganze Offenbarung mit all ihrem Gericht über begangene Sünden und mit all ihren Forderungen ſittlichen Lebens würde zum Schein ohne die in der Freiheit gegebene Möglichkeit zur Sünde, die aber nicht Wirklichkeit werden ſollte. Der Menſch konnte ſündigen, aber mußte nicht ſündigen. Er mußte ſündigen können, damit ſein Nichtſündigen als freies, ſittliches Handeln erſcheine. Aber die formale Freiheit des Sündigenkönnens ſollte zur realen Freiheit des beharrlichen Thuns des göttlichen Willens umſchlagen. An dieſen mit der Möglichkeit zur Sünde ausgeſtatteten Menſchen trat die Sünde heran; es iſt hier nicht von Belang, auf die Weiſe, wie ſie an ihn herantrat, einzugehen. Der Menſch entſchied ſich zur Sünde. Der Unglaube, durch den Hochmuth erzeugt, und ſelbſt ſofort Ungehorſam erzeugend, iſt die Urform derſelben. Durch den Sündenfall des Geiſtes ward die urſprünglich reine Sinnlichkeit zum ſündlichen Reize. Vom Quellpunct der menſchlichen Perſönlichkeit ergoß ſich das Gift in die Außentheile. Stellen wir uns den Menſchen vor in der in ſich ſelbſt und mit Gott harmoniſchen Geſtalt ſeines Weſens im Stande der Unſchuld, ſo kann die Störung, die Zerrüttung, die Todesentwicklung, die mit der Sünde begann, nicht furchtbar genug gedacht werden. Es war nicht ein vorübergehendes Einmal, das durch ein raſches Wiedereinlenken in die verlaſſene Bahn zu einem Keinmal gemacht werden konnte: es war ein Einmal, das die Kraft eines in alle Zukunft fortwirkenden Princips hatte. Das Selbſt war an Gottes, die Selbſtſucht an die Stelle der Liebe getreten: mit dem einmaligen Widerſtreben gegen den göttlichen Willen war alles im Menſchen in Unordnung gerathen, der Wille war geſchwächt, die Erkenntnis verdunkelt, in der Leiblichkeit regten ſich ungeordnete Triebe, zur Natur war die urſprüngliche Stellung verloren, der Tod begann in Furcht und Schrecken, in Mühe und Arbeit, in Schmerz und Krankheit ſich anzukündigen. Keine noch ſo ſtarke Erſchütterung, die in unſerm gegenwärtigen Zuſtande einem Menſchen durch Leib, Seele und Geiſt geht und ſeinem Weſen für die Zukunft einen beharrlichen Charakter aufdrückt, kann mit der Zerrüttung verglichen werden, die im Momente der Sünde dem Menſchen den Charakter der Sündhaftigkeit gab. Aus dieſem Grunde, und weil das niederwärts ziehende ſündige Princip in der niedern Sphäre der nun nicht mehr vom heiligen Willen des Geiſtes beherrſchten Leiblichkeit ſeinen unbeſtrittenen Wohnplatz fand, iſt nichts natürlicher, als daß die Sündhaftigkeit, die durch die erſte Sünde des erſten Menſchen Natur geworden war, ſich durch die Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzte. Und weil Adam nicht ein beliebiges Menſchenexemplar, ſondern der Menſch geweſen iſt, der von Gott zum Stammvater des Menſchengeſchlechts geſchaffene Menſch, und weil auf der Erde niemals ein menſchliches Individuum geweſen und nie eines ſein wird, das nicht in Adam war

und aus ihm ſtammt, darum haben auch alle Menſchen an der ſündhaften Natur Theil, die dem Stammvater eigen war. Und dieſe angeborene Sündhaftigkeit des Menſchengeſchlechts, dieſer Hang zum Böſen, der wie das natürliche Leben von Adam her auf uns übergegangen iſt, iſt die Erbſünde. So iſt, was urſprünglich That war, ein Zuſtand geworden, der im einzelnen Individuum nicht mehr, wie im erſten, auf die That erſt folgt, ſondern als innere Geneigtheit — wie ſie ſelbſt das Heidenthum mit ſeinem Nitimur in vetitum eingeſtanden hat — der That immer ſchon vorausgeht.

Mit der chriſtlichen Anſchauung von der Natur des Menſchen wird der Wahn der Kinderunſchuld, in dem Sinne völliger Reinheit der Natur des Neugebornen, verworfen, damit aber den Worten des Kinderfreundes, der die Kinder zu ſich lockt und ihnen das Himmelreich zuſpricht, nicht widerſprochen. Gerade, weil der Herr uns ſagt, daß alles vom Fleiſch Geborne Fleiſch iſt (Joh. 3, 6.), d. i. nach dem Sprachgebrauch der Schrift, verderbte, vom Sündenprincip durchdrungene Natur, gerade darum, weil er auch die Kinder mit dem Hange zur Sünde behaftet weiß, will er auch die Kinder bei ſich haben, daß er ſie erlöſe. Und daß er die Kinder den Erwachſenen zum Vorbild ſetzt, davon iſt nicht die natürliche Unſchuld der Kinder die Urſache, ſondern die theils in ihrer Schwachheit theils in ihrer Unbefangenheit begründete Anſchließlichkeit der Kinder. Daß der Sünder ſich als ein Hülfsbedürftiger in friſchem Glauben an Chriſtum anſchließen müße, das ſollen die Erwachſenen von den Kindern lernen. So wird durch das Wort des Herrn über die Kinder nichts weiter geſagt, als daß die Kinder leichter glauben als die Erwachſenen und etwa dies, daß ſie durch ihr Leben in friſcher Unmittelbarkeit, in Vergleich mit den Erwachſenen, eine relative Unſchuld haben, und ſo dem Auge, das ſonſt überall bewußte Sünde ſieht, ein lieblicher und erfreulicher Anblick ſind. Aber der ſündige Hang, der den Kindern innewohnt, iſt dadurch nicht geleugnet und kann nicht geleugnet werden. Schon am Säugling bemerkt der, welcher ein heiliges Ideal gottgefälligen Lebens in der Seele trägt, Regungen des Eigenſinns, der Begehrlichkeit, die wir um ihrer Unbewußtheit willen nicht mit ſtrafendem Blicke betrachten, bei deren Anblick wir uns aber eines wehmüthigen Mitleids nicht erwehren können, weil unſer ſittliches Gefühl uns ſagt: das iſt die Sünde, die ſich ankündigt! So geſchieht es, daß, weil eine ſündige Anlage von der Geburt an im Kinde wohnt, die Kraft, ſobald ſie ſich regt, die Bahn der Sünde einſchlägt, weil die Sünde als Hang älter iſt als das Bewußtſein, dieſes nicht anders als durch die Sünde bereits getrübt erwacht. (Vgl. den Art. Anlagen, I. S. 158). Natürlich hilft es zur Erklärung dieſer Erſcheinung nichts, daß man ſie auf die in der Sinnlichkeit liegende Schwäche zurückführt, denn dieſe Zurückführung, bei Leugnung der menſchlichen Schuld, wirft die Schuld auf Gott und will ein Räthſel durch die Aufſtellung des größeren Räthſels löſen: wie ein vollkommener und heiliger Gott ein ſo Unvollkommenes und Unheiliges habe ſchaffen können. Auch das Beiſpiel der Großen, das Verflochtenſein in die verderbten Zuſtände der Welt, reicht zur Erklärung nicht aus, denn es iſt nicht zu begreifen, wie das Kind, das unter frommen, in der Heiligung ſtehenden Eltern und Geſchwiſtern aufwächst, zu ſo großer Sünde, als wir an ihm wahrnehmen, durch die Anſchauung des Beiſpiels ſollte verleitet werden. Und wenn man den Reſt des alten Menſchen bei den ernſten Chriſten auch als ſehr groß annehmen wollte, das bliebe immer ein Räthſel, wie gerade ſolche Sünden, die, wenn ſie an den Eltern auch wären, ſich der Wahrnehmung des ungeübten kindlichen Blickes am meiſten entziehen, z. B. Begehrlichkeit, Trotz, Zorn, Lüge, alſo die Selbſtſucht in ihren charakteriſtiſchen Erſcheinungen, von den Kindern mit ſolcher Virtuoſität ſollten nachgeahmt werden. Es iſt kein Zweifel: die Beobachtung des Menſchen von der zarteſten Kindheit an durch jedes Alter hindurch führt uns auf etwas nicht von außen herein, ſondern von innen heraus wirkendes, auf ein radicales Böſes, auf ein ſündiges Princip von ſolcher Stärke, daß die ſorgfältigſte menſchliche Bemühung daran ſcheitert. Es giebt auf die Frage, warum der Sohn des hochmüthigen Vaters in frühſtem Alter ſchon mit einem beſondern Grade von Hochmuth behaftet iſt, warum

bei den Kindern der frömmſten Eltern oft dieſelben Sündenerſcheinungen vorkommen, wie bei den Kindern der Gottloſen, warum die verſtändigſte Belehrung des Vaters, die klarſte Einſicht des Sohnes, der feſteſte Vorſatz, der Einſicht gemäß zu handeln und der treueſte Schutz das Hervorbrechen der Sünde in immer neuer Geſtalt, wie aus ſchauerlichen Abgründen des innern Menſchen, nicht hindert, keine irgendwie befriedigende Antwort als die in dem Begriffe der Erbſünde liegt.

Die Erbſünde iſt als angeborner Hang im neugebornen Kinde ſchon da und wird in jedem Menſchen, wenn die Zeit kommt, zur wirklichen bewußten Sünde. Dieſe in ihrer Geſammterſcheinung iſt für die religiöſe Betrachtung Ungiaube, für die ſittliche Ungehorſam, ihr innerſtes Princip iſt die durch den Abfall von Gott unmittelbar gegebene Selbſtſucht, von der unbewußteſten, inſtinctiv aus der böſen Natur herauswirkenden Geſtalt an bis zu der bewußteſten und vollendetſten, in welcher der „Menſch der Sünde ſich ſetzet in den Tempel Gottes als ein Gott und giebt ſich vor, er ſei Gott" (2 Theſſ. 2, 4). In tauſend Geſtaltungen der bibliſchen Grundformen: Fleiſchesluſt, Augenluſt und hoffährtiges Leben (1 Joh. 2, 16) bleibt ſie immer dieſelbe. Von Gott, in deſſen Liebe er das Leben hatte, abgefallen, ſucht der Menſch ſich ſelbſt in der creatürlichen Welt und verliert ſich ſelbſt in ihr. Einmal aus Gottes Liebe herausgewichen, durch die Sünde kann er Gott nicht mehr wahrhaft erkennen, fürchten und lieben. Die Creatur, in der Gottes Herrlichkeit ſich ſpiegelte, wird ihm zur Hülle, das kindliche Hinzutreten zu Gott zur knechtiſchen Flucht, die Liebe zur Angſt und zum Haß. Der geiſtliche Menſch, urſprünglich frei, fühlt ſich in der Knechtſchaft. Er weiß von ſich ſelbſt nicht mehr, was er ſoll, und wenn es ihm geoffenbart wird, will er nicht was er weiß; und wenn das Wollen in ihm ſich regt, kann er es nicht. Das Gute, das er will, das thut er nicht; das Böſe, das er nicht will, thut er (Röm. 7, 19). Der ganze Menſch iſt auf eine Bahn gerathen, auf der er nur ſich ſelbſt in ſeiner natürlichen Richtung gehen laſſen darf, um in den Zuſtand einzulaufen, in welchem der Abfall von Gott als Gottverlaſſenheit, Tod und Hölle zur reifen Frucht wird. Knechtſchaft (Joh. 8, 34), Gefangenſchaft und Verkauftſein (Röm. 7, 23 und 24), ja Tod ſogar (Col. 2, 13) nennt die Schrift den ſündigen Zuſtand des Menſchen, in welchen er durch Geburt und That eingetreten iſt.

Gegen dieſe Darſtellung der menſchlichen Sündhaftigkeit kann ſich, ſobald ſie auf dem Gebiete der Erziehung gelten ſoll, der Einwand erheben, ob denn da, wo von der Knechtſchaft des Menſchen die Rede ſei, überhaupt noch von Erziehung geredet werden könne. Und in der That, wenn der Wille in abſoluter Knechtſchaft ſich befände, daß ihm gar keine Selbſtentſcheidung zugemuthet werden könnte, ſo hätte die Erziehung mit den Menſchen nichts zu ſchaffen. Nun könnte es ſcheinen, als ob die Kirchenlehre, wenn ſie in ihrer ſchärfſten Ausprägung, z. B. in der Concordienformel, von dem Menſchen als Block und Stein ſpricht, der zum Guten unkräftig, nur kräftig iſt, dem Guten Widerſtand zu leiſten, der Erziehung des Menſchen durchaus ungünſtig ſei. Aber es iſt nur Schein. Denn wenn auch die Kirchenlehre in ihrem Streben, das lange ſchmählich verkannte Verdienſt Chriſti um die Menſchenſeele wieder zur Anerkennung zu bringen, die abſolute Unfähigkeit des Menſchen zur Heilsbeſchaffung aus eigner Kraft in den ſtärkſten Ausdrücken ſchildert, ſo hat ſie doch daneben, wenn auch etwas unvermittelt, Lehrſätze, von denen aus die Freiheit des Menſchen als eine nicht exſtirpirte, ſondern nur gebundene und darum herſtellungsfähige erwieſen werden kann. Hängt doch nach ihrer Lehre das Heil vom Glauben ab, alſo von einem ſelbſtbewußten und ſelbſtwilligen Sicherſchließen oder Nichtverſchließen für die Gnade! Wird doch eine Freiheit auf dem Gebiete der „bürgerlichen Gerechtigkeit" anerkannt, wozu, freilich ohne den geringſten Werth für die Heilsbeſchaffung aus eigner Kraft, auch die Freiheit, Gottes Wort aufzuſuchen oder ihm aus dem Weg zu gehen, gerechnet wird! Und was uns das Wichtigſte dünkt: verwirft doch die Concordienformel ausdrücklich die Lehre, „daß die Erbſünde des verderbten Menſchen Natur, Subſtanz, Weſen, Leib oder Seel ſei, alſo

daß ganz und gar kein Unterſchied zwiſchen unſerer verderbten Natur, Subſtanz und Weſen und zwiſchen der Erbſünde ſein ſolle." Damit iſt auf ein fruchtbares Princip zu genauerer Lehrentwicklung hingewieſen. Die Sünde iſt nicht der Menſch, ſondern an dem Menſchen. Wie groß auch das vom Stammvater herrührende Verderben iſt, den Menſchen ſelbſt hat es nicht vernichten können. Formaler Weiſe iſt er noch immer das Ebenbild Gottes, denn er iſt noch immer ſelbſtbewußte und ſich ſelbſt beſtimmende Perſönlichkeit. Nur das Realprincip der Perſönlichkeit des Menſchen iſt ein anderes geworden: an die Stelle der Liebe iſt die Selbſtſucht getreten. So gewiß nun der Menſch eine zu einheitlichem Bewußtſein und Leben geſchaffene Perſönlichkeit iſt, konnte das Princip der Sünde den Menſchen nicht etwa nur theilweiſe inficiren, ſondern mußte von der Lebenswurzel aus die ganze Natur beſchädigen. Es iſt nicht eine Stelle am Menſchen geblieben, dahin das Verbrechen nicht gedrungen wäre. Die Sünde wirkt nicht atomiſtiſch, ſondern desorganiſirend, nicht quantitativ, ſondern qualitativ. Wie hoch darum auch die äußerliche Gerechtigkeit eines Menſchen ſich erheben mag, ſo iſt ſie eben doch nur eine äußerliche, nicht bis ins innerſte Weſen des Menſchen hinab reichende, nicht die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, und es iſt ihm unmöglich, daß er dieſe erwerbe, er iſt darum völlig unfähig, ſein Heil ſelbſt zu ſchaffen. Aber ein Menſch iſt er noch. Die Grundlinien des göttlichen Ebenbildes, welche das Leben der Liebe umſchließen ſollen, ſind noch vorhanden. Und darin, daß der Menſch noch iſt, ſich noch als Perſönlichkeit fühlt, iſt die Möglichkeit gegeben, ſich auch als geknechtete Perſönlichkeit zu fühlen und damit die Möglichkeit zur Wiedererlangung der Freiheit. Ob nun das urſprüngliche Gewiſſen eine Erinnerung deſſen, was der Menſch war, bewahrt, ob das Geſetz Gottes den Menſchen durch Wort oder Kreuz erſchüttert hat, ob es ihm in lebendiger Geſtalt im frommen Leben des Einzelnen oder der Gemeinſchaft vor die Seele getreten iſt: die Zeit tritt ein, wo der Sünder ſein Elend fühlt. Und wenn dann die Stimme des Evangeliums an ihn herandringt, wer kann leugnen, daß er hören und durch das Hören augenblicklich die Feſſel gelockert fühlen, daß er aber auch in die alte Gebundenheit durch träge Benützung der eben erlangten Wohlthat wieder zurückgeworfen werden kann? Hört er nicht, ſo iſt es ſeine Schuld, hört er und kommt durch das Hören zum Glauben und damit von Freiheit zu Freiheit, ſo iſt es nicht ſein Verdienſt, weil nicht ſeine Kraft geweſen: ſo wenig als der Durſt des Verſchmachtenden, der Seufzer des Gefangenen, das Erbeben des Gerichteten und das Sicherfaſſenlaſſen von der Hand des Befreiers ein Verdienſt iſt. Sich ziehen laſſen von der Gnade iſt weder Kraft noch Verdienſt des Menſchen, aber das Gefühl, daß die ziehende Gnade ſein eigentliches Lebenselement iſt. Darum, ſobald der von der Gnade gezogene Menſch ſein Lebenselement wieder berührt, verwandelt ſich das Gefühl des Elends durch die Kraft des heiligen Geiſtes zu energiſcher Sehnſucht, zu einer Willensregung, die zur realen Freiheit der Liebe Gottes heranwachſen ſoll. An dieſen erſten Anfang wiedererlangter Freiheit kann ſich alsbald die Mahnung richten, zu ringen und Gewalt zu brauchen zum Eintritt ins Himmelreich, weswegen wir in der Schrift das merkwürdige Nebeneinander der Beſchreibung des Menſchen als zum Heil durch eigene Kraft völlig unfähig, und der Forderung, die Seligkeit mit Furcht und Zittern zu ſchaffen, finden. An dieſe Möglichkeit der Herſtellung der Freiheit und an den erſten Anfang der Wirklichkeit knüpft aber auch die Erziehung ihre Bemühungen. Und es braucht ihr vor der Knechtſchaft des Willens als vor einem unüberſteiglichen Hindernis um ſo weniger bange zu ſein, als ſie es doch eigentlich nicht mit dem Menſchen in ſeiner völligen Natürlichkeit, die wir bisher ins Auge gefaßt haben, ſondern mit Chriſtenkindern zu thun hat, die bereits zur Freiheit berufen und in das Element der Freiheit verſetzt ſind. Denn wie vom erſten Adam ein Verderben ausgegangen iſt, dem ſich der Einzelne nicht entziehen kann, ſo von dem zweiten Adam ein Heil, das ſogar auf die Widerſtrebenden noch einen gewiſſen Einfluß übt, ſo lange ſich ihnen nicht in völliger Verſtockung das Heil in Unheil verwandelt hat. Die Erſcheinung Chriſti iſt eine Thatſache von ſo

außerordentlicher Wirkung, daß die Welt nach Chriſto, trotz dem maſſenhaften Unglauben, doch immerhin zum guten Theil eine Welt in Chriſto iſt. So wird das Chriſtenkind nicht in die Knechtſchaft ſchlechthin, ſondern zugleich in die Freiheit geboren. Es tritt in dieſe Welt ein, begleitet von Gebeten, die auf das vom Fleiſch fleiſchlich Geborne die Kräfte der neuen Geburt herabrufen. In der Taufe wird es dem dargebracht, der nicht auf ein bewußtes Streben zur Freiheit zu warten braucht, um auf die Kinderſeele mit ſeinen erlöſenden Kräften zu wirken. Dem erwachenden Bewußtſein kommt das Wort von Gott und ſeinem Sohne aus der Eltern und Verwandten Mund entgegen. Das ganze Leben, von dem das Kind umgeben iſt, ſo ſehr es auch noch an der Sünde krankt, ſtellt ſich doch als ein Verſuch dar, Gottes Willen auf Erden geſchehen zu laſſen. Die Ordnungen des Staats beruhen auf Principien, die durch das Evangelium in die Welt getreten ſind, und dienen wenigſtens zur Förderung der bürgerlichen Gerechtigkeit. Die Kirche bemüht ſich, dem kindlichen Gemüthe die volle Kraft des Gotteswortes als eine vom Sündendienſte befreiende einzuflößen. Die Schule greift mit der Kirche zum Werke, um das Kind zu einer ſolchen Welttüchtigkeit heranzubilden, die mit dem Evangelium ſich verträgt. Das Haus bewacht aufs ſorgfältigſte die Lebensäußerungen des Kindes, um die ſündlichen zu unterdrücken und die von der Gnade gewirkten zu befeſtigen. Es iſt natürlich ein großer Unterſchied in der Stärke, mit welcher das Element der Gnade die Kinder trägt: aber an getaufte, mit der Wahrheit die von oben ſtammt nur etwas vertraute und in heilige Ordnungen eingefügte Kinder kann die Erziehung die Forderung ſtellen, ſich mit Freiheit zur Vollbringung des göttlichen Willens zu entſcheiden, zumal wenn ſie immer eingedenk bleibt, daß es hier mit Forderungen nicht gethan iſt, ſondern mit ihnen die Darreichung durch Wort und Sacrament, Fürbitte und Vorbild, durch die Einführung des Zöglings in die ganze Atmoſphäre der erlöſenden Gnade, Hand in Hand geht.

Gegen dieſe ſchriftmäßigen Gedanken von der Erbſünde und Gebundenheit des Willens, wie wir ſie ausgeſprochen haben, ſträubt ſich fortwährend aufs heftigſte die herrſchende Durchſchnittsbildung, in der Meinung, der Humanität damit einen Dienſt zu thun, während ſie, ohne Glauben, daß der Menſch, nach Gottes Bild geſchaffen, nach Gottes Bild erneuert werden könne, ihn zu einem bloßen Naturweſen macht und ſo der Barbarei in die Hände arbeitet. Der Erſte, der vom pädagogiſchen Standpunct aus die Lehre von der Erbſünde verwarf, war J. J. Rouſſeau (ſ. d. Art.)*). So ſehr dieſer in ſeinen Bekenntniſſen ſeine eigene Jugend als eine nichts weniger als unſchuldige hinſtellt, ſo machte ihn doch ſein Wahn von dem, was er den Naturzuſtand nannte, ohne die Natur ſelbſt recht zu kennen, zu einem fanatiſchen Leugner der

*) Nur ein paar Hauptſätze! „La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi même, on l'amour propre pris dans nn sens étendn“ (Emile, Oeuvres V. 143). In dieſer Eigenliebe hätte er die Selbſtſucht erkennen ſollen, deren natürliches Vorhandenſein eben die Erbſünde iſt, neben welcher aber der Chriſt doch auch noch andere Keime im Kinde findet: „das kleinſte Kind kann ſeine Mutter lieben.“ „L'enfant n'est méchant qne pareequ'il est faible; rendez-le fort, il sera bon“ (V. 90); von der phyſiſchen Kraft verſtanden iſt der Satz offenbar falſch, da die Kinder keineswegs, je mehr jene zunimmt, um ſo beſſer werden; iſt aber ſittliche Schwäche gemeint, ſo räumt R. mit dem zweideutigen Worte das ein, was er bekämpft. „Le premier de tons les biens n'est pas l'antorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne vent qne ce qn'il peut et fait ce qni lni plait. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliqner à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en déconler (V. 123 f.); ganz gut! aber wenn das Kind, wie R. zugiebt, ſchwach iſt, ſo muß es ſich zuerſt an der Auctorität emporranken, um erſt allmählich zur Freiheit der Kinder Gottes zu gelangen, vraiment libre zu werden. Von Irrwegen führt den Zögling auf den rechten Weg das Wort zurück: „à qnoi eela est-il bon? Voilà désormais ce mot sacré, le mot déterminant entre lni et moi dans tontes les actions de notre vie“ (VI. 33); da weiß der Chriſt dem Zögling doch würdigere Normen für ſeine Entſcheidungen an die Hand zu geben.

Erbſünde. Seine Erklärung der unleugbaren Thatſache des allgemeinen Böſen — daß es aus dem Beiſpiel ſtamme — iſt ſo ungenügend, ſo oberflächlich, daß nur die bornirte Oberflächlichkeit ſeiner Zeit ſich damit begnügen konnte. Ebenſo brachte der Aberglaube ſeiner deutſchen Nachtreter an die Allmacht der pädagogiſchen Kunſt es mit ſich, daß ſie die Lehre von der Erbſünde haßten; denn giebt man dieſe zu, ſo reicht die ganze pädagogiſche Weisheit der Menſchen, die alle ſelbſt an jener Krankheit darniederliegen, nicht aus, um dieſen Naturfehler zu corrigiren. Um andere eben ſo nichtsſagende Entgegnungen (wie wenn einige behaupten, der Menſch ſei nicht ſchlecht, aber faul von Natur) zu übergehen, führen wir nur noch die Polemik Dieſterwegs als Ausdruck an, wie auch die neue antikirchliche Pädagogik, weil ſie ſonſt jenen Aberglauben an ſich ſelbſt aufgeben müßte, dieſelbe Leugnung der Erbſünde wiederholt, ohne beſſere Gründe aufbringen zu können als: 1) die Erfahrung wiſſe nichts davon und 2) die Erziehung (die dieſer Pädagogik an die Stelle der Erlöſung tritt) ſei unter jener Vorausſetzung unmöglich. So weiß aber die Erfahrung d. h. unſere Erfahrung auch nichts davon, woher das Menſchengeſchlecht, woher die Welt ſtammt; es bleibt alſo nichts übrig, als mit den Materialiſten etwa einen Urbrei anzunehmen und das weitere Denken darüber ganz aufzugeben, oder es mit der h. Schrift zu halten, die da ſagt: durch den Glauben merken wir ꝛc. Hebr. 11, 3. In gleicher Weiſe haben wir allerdings vom erſten Sündenfalle eben ſo wenig eine Erfahrung; aber die Thatſache, die für jeden Sehenden eine unumſtößliche Erfahrung iſt, daß der böſe Hang in jedem Individuum zum Vorſchein kommt, und anderſeits die all dieſen ſogenannten Humanitarismus an Würde weit überſteigende Lehre, die unſerm innerſten Bewußtſein von dem, was wir ſein ſollten, worauf wir alſo angelegt ſind, genau entſpricht, daß die Sünde nicht des Menſchen eigenſtes Weſen, daß er nicht gleichſam ihr Erfinder iſt, — dieſes Klare und Gewiſſe läßt ſich vernünftig nur ſo erklären, wie es die Kirchenlehre thut. Dieſterweg entſtellt die bibliſche und kirchliche Lehre vielfach; was aber gerade der Pädagog vor andern kennen lernt, was ſich ihm aufdrängt, wenn er klaren Auges iſt, daß nämlich die Widerſprüche, welche Paulus Röm. 7 ſchildert, im menſchlichen Herzen wirklich vorkommen, das leugnet er kurzweg, indem er ſich durch pſychologiſche Oberflächlichkeit ſeine Argumentation leicht macht. Wer aber ſolche Dinge leugnet, mit dem iſt nicht zu ſtreiten; ſeine Pſychologie hat nicht den wirklichen Menſchen ſondern ein Phantom zum Gegenſtande. *) Für die Praxis

*) Noch ein paar Sätze von D.: die Pädagogik findet keinen Grund zu der Annahme, „daß die Kinder jemals in anderer Geiſtesbeſchaffenheit geboren werden ſeien, als jetzt“ — aber welche Kirchenlehre nimmt das an? „Ein Naturproduct ſoll den Lebenstrieb haben, das Gegentheil von dem zu wollen, was es ſeiner innerſten Natur nach wollen ſollte, was nichts anders heißt, als: dieſes Weſen will vermöge ſeiner Natur das Gegentheil dieſer Natur. Das Wider- und Unſinnige dieſes Gedankens ſpringt in die Augen.“ Das iſt allerdings widerſinnig, aber nicht minder unbegreiflich iſt es, daß ein Prediger der Humanität die menſchliche Natur ſo tief degradirt, daß er den Menſchen einfach für ein Naturproduct erklärt. Ein Thier begehrt ſittlich nichts anderes, weder Beſſeres, noch Schlechteres, als was der thieriſchen Natur entſpricht; ein Menſch aber — das ſollten die Verkündiger der Freiheit doch wiſſen, — hat in ſeiner Willensfreiheit allerdings die Fähigkeit, auch ſeiner eigenen Natur entgegenzuhandeln. Wer kann es leugnen, daß es unnatürliche Laſter, unnatürliche Gefühlloſigkeit, unnatürliche Gelüſte giebt? Nun, ſolch ein unnatürliches Ding iſt nach der Kirchenlehre die Sünde, weil ihr des Menſchen Natur eine an ſich viel edlere iſt; aber die Sünde, einmal mit Freiheit gewollt und geübt, wird zuletzt zum Natürlichen d. h. zur andern, zur falſchen Natur. Eine Theorie, die ſolche factiſche Widerſprüche in der menſchlichen Natur kurzweg für Unſinn erklärt, kann den Ruhm ernſten und gründlichen Denkens nicht für ſich in Anſpruch nehmen. — Wenn aber D. behauptet, die Kirchenlehre ſei nur im Dogma ſtreng, in ihren ſittlichen Forderungen aber ſchon eher liberal, ſo heißt dieſes, — mag es nun den allgemeinen Vorwurf enthalten, daß ſie den Menſchen nur nach ſeiner Orthodoxie taxire, über ſittliche Mängel aber hinwegſehe, oder mag es den ſpeciellen Sinn haben: ſie ſtelle den Menſchen in ihrem Dogma (von der Erbſünde nämlich) ſehr ſchlecht hin, nehme ihm aber wirkliche Sünden nicht ſonderlich übel, — in jedem Falle eine Verirrung, welche ſich allerdings

der Erziehung folgt aus ſolchen Hypotheſen, daß es, weil das Böſe nur durch das Beiſpiel, durch Unverſtand ꝛc. in das Kind eindringen ſoll, auch genügt, theils äußerliche Maßregeln zu ergreifen — wie Rouſſeau ſeinen Emil iſolirt — theils gehörige Vorſtellungen zu machen, als ob die bloße Einſicht: das iſt nicht recht und bringt Schaden — die Gewalt der Begierde zu brechen im Stande wäre. Daß auch Pädagogen dieſer Richtung, ſobald ſie einen wirklichen Menſchen und nicht die Puppe eines Romans, einen Emil, zu erziehen haben, die Zucht nicht ganz aufgeben, was ſie conſequenterweiſe müßten, das hat nur den Grund, weil ſie die Nothwehr dazu zwingt, ihrer eigenen Theorie in der Praxis untreu zu ſein. Was aber das Zweite betrifft, daß bei Annahme der Erbſünde eine Erziehung allerdings möglich iſt, ſo genügt es vorerſt, auf das nächſte beſte chriſtliche Haus oder Inſtitut zu verweiſen; die Wirklichkeit beweiſt uns ſattſam die Möglichkeit. Aber allerdings wird die Erziehung durch dieſe Vorausſetzung ſehr weſentlich anders beſtimmt.

Sie muß fürs erſte eine durchaus religiöſe ſein. Religion, das völlige Bezogenſein des Menſchen in allen ſeinen Lebensäußerungen auf Gott, das Leben und Weben in ihm, die Gottebenbildlichkeit, die von Gott geſchenkt immerdar zu Gott zurückſtrebt, das iſt das wahre Weſen des Menſchen. So iſt der Menſch geſchaffen und dazu muß er erneuert werden. Darum iſts unumgänglich nothwendig, daß der aus der Gemeinſchaft mit Gott herausgewichene, des wahren Lebens verluſtige Menſch zu Gott zurückgeführt, in den Lebensquell wieder eingetaucht werde. Der natürliche Menſch vermag nichts durch eigene Kraft, darum können wir nicht eilig und nicht ſorgfältig genug ſein, ihn mit Gott, von dem das Wollen und Vollbringen kommt, zum Empfang der Himmelskräfte in Rapport zu ſetzen. Darum bringen wir das Kind zur Taufe, damit es alsbald mit Chriſto verbunden werde, welcher der Weg zum Vater iſt und die Wahrheit und das Leben und außer dem niemand zum Vater kommen kann (Joh. 14, 6). Wir bemühen uns in unſerm eigenen Wandel, daß das Kind, noch im Zuſtand ſchlummernden Bewußtſeins, durch die äußern Sinne keine anderen Eindrücke von dem es umgebenden Leben in ſich aufnehme, als daß auch dieſes ganz auf Gott bezogen ſei. Wenn das Bewußtſein erwacht, ſagen wir ihm alsbald vom himmliſchen Vater und malen ihm den vor Augen, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig erſchienen iſt. Dies alles muß geſchehen, damit, noch ehe die Erbſünde ſich zu einem Syſtem wirklicher Sünden entwickeln kann, ſchon auch ein Gegengewicht im Bewußtſein vorhanden ſei; damit die Macht des Gewiſſens, gehoben und entbunden durch die Macht der objectiven Wahrheit, im Kinde ſelbſt ſchon dem erwachenden Böſen entgegenwirken könne. Das iſt der Weg, auf dem die Erlöſung ſich am Kinde thatſächlich realiſirt; es iſt die Erkenntnis Gottes in Chriſto, es iſt die Macht ſeiner Wahrheit und Liebe, die im Kinde ſelber etwas aufbaut, was durch die angeborne Sünde nicht mehr zerſtört werden kann, ſondern wodurch ſie allmählich, wenn auch in langſamer Annäherung, verdrängt werden mag.

Ein zweites Moment beſteht darin, daß die Erziehung, welche die Erbſünde verwirft, den Intellectualismus in der Erziehung in dem Sinne, daß der Wille durch die Erkenntnis zur Freiheit zurückgeführt werden ſoll, verwirft. Nicht Mangel an Erkenntnis war die erſte Sünde, ſondern bewußtes Widerſtreben des Willens gegen das göttliche Geſetz, Unglaube und Ungehorſam. Erſt durch die Verkehrtheit des Willens iſt die Trübung der Erkenntnis eingetreten. Darum kann der Menſch nicht von der Seite der Erkenntnis aus erneuert werden, ſondern auf den Willen wirkt die Gnade mit ihren Wirkungen, den ſelbſtſüchtigen Willen des Menſchen ſucht die göttliche Liebe in einen Liebeswillen zu verwandeln. Darum hören wir aus Paulus Munde, daß er

während einer Geſchichtsperiode die lutheriſchen Orthodoxen haben zu Schulden kommen laſſen, der Kirche ſelbſt und ihrem Geiſte zuſchreiben d. h. ſowohl unwiſſenſchaftlich als ungerecht verfahren. Warum hat man doch von jener Seite ſo ſehr gegen alle Kirchenzucht geeifert, wenn die Kirche nur in der Lehre von der Sünde ſtreng, gegen die Sünde ſelbſt aber lax iſt?

Luſt hat am Geſetz nach dem inwendigen Menſchen, daß er alſo das Geſetz kennt (Röm. 7, 22), daß er aber, je genauer ſeine Erkenntnis iſt, deſto ſchwerer die Feſſeln der Sünde fühlt, daß es ihm alſo an der wahren Freiheit fehlt, in Liebe das Geſetz zu erfüllen. Und wie einerſeits die Erkenntnis des Geſetzes ohne den geneigten Willen vorhanden ſein kann, alſo die Erkenntnis ſich nicht hinreichend zum neuen Wandel darſtellt, ſo lehrt andrerſeits die Schrift, daß die völlige Erkenntnis der Geheimniſſe Gottes durch die Liebe vermittelt wird: „ſo jemand will deß Willen thun, der wird inne werden, ob dieſe Lehre von Gott ſei oder ob ich von mir ſelber rede" (Joh. 7, 17.). Alſo nicht Aufklärung reicht hin, ſondern Brechung des Willens iſt auf dem ſittlichen Gebiete das Durchgreifende, und eine häufiger durch die Erfahrung widerlegte Meinung giebt es kaum, als die, daß die verſtändige Belehrung überall das ſichere Mittel zur Beſſerung ſei. Der Rationalismus hat die Welt mit dieſem Wahne erfüllt und hat in Predigt, Cultus, Erziehung ihn praktiſch gemacht. Und doch hätte ſchon Rouſſeau hier auf den richtigen Weg leiten können, indem er ſich aufs kräftigſte gegen die „Räſonnements" ausſpricht (vgl. Baur a. a. O. S. 736. Oeuvres V. 135 f., XIV. 91). Wir werden alſo zwar, des Wortes eingedenk: „alles iſt euer," dem Zögling gerne zu einem Reichthum von Kenntniſſen und Einſichten verhelfen, aber dabei nicht vergeſſen, daß ein neues Herz vor allem Noth thut, und daß eine Mannigfaltigkeit von Kenntniſſen, wenn ſie nicht durch eine aus der Religion ſtammende Sittlichkeit in Zucht gehalten wird, nur dazu dient, den Menſchen in der Vielheit der Creatur zu zerſtreuen, ſtatt ihn dem Centrum wieder zuzuführen. Wir werden, weil der Intellectualismus als herrſchendes Princip verflachend auf den Glauben, erſchlaffend auf die Sittlichkeit wirkt, weil die intelligenteſten Leute, wenn ſie weiter nichts ſind, in den Kriſen des eigenen, wie des geſellſchaftlichen Lebens eine kläglich: Haltungsloſigkeit beweiſen, auf Vereinfachung des Unterrichts, auf die Durchdringung der Fächer mit dem Princip der Erziehung, unter Umſtänden auf Ausſcheidung mancher weltlichen Kenntnis vom Lehrplan dringen, gewiß, daß dadurch die Welttüchtigkeit nicht gemindert, ſondern vermittelſt der dadurch geförderten Charakterbildung gleichfalls gefördert wird. Was aber die eigentliche erzieheriſche Thätigkeit anbelangt, ſo führt uns die Wahrheit, daß der Wille nicht durch verſtändige Belehrung gebrochen werden kann, auf ein Drittes, das von der pelagianiſchen Erziehung gar ſehr vernachläſſigt wird, aber von einer Erziehung, welche die Sünde kennt, aufs ſtärkſte betont werden muß. Das iſt die Zucht, die auf der Auctorität beruht.

Es giebt eine Auctorität, die abſolut iſt und in Bezug auf welche es keineswegs frei ſteht, ob der Einzelne ſie achten will oder nicht: das iſt der in ſeinem Worte geoffenbarte Wille Gottes. Dieſen Willen müßen wir dem Zögling bekannt machen, in der Hoffnung, daß er ſich für den heiligen Geiſt erſchließe, welcher das zunächſt äußerlich an den Menſchen herantretende Geſetz in die fleiſchernen Tafeln des Herzens ſchreibt. Wenn aber der Zögling gegen dieſen Willen ſich ſträubt, dann haben wir nicht etwa, wie der Pelagianismus thut, um der Willkür des Individuums willen, das Geſetz Gottes daran zu geben, bis es jenem beliebt, die Auctorität als vernünftige Ueberzeugung in ſich hereinzunehmen, ſondern der ſelbſtiſche Wille, der gegen Gott ſich empört, muß gebrochen werden, das Geſetz muß an ihm als ſtrafende Gerechtigkeit ſo lange ſich erweiſen, bis der Zögling ſich von der Liebe Gottes ziehen läßt. Der Weg zur realen Freiheit geht durch das Geſetz. Das Geſetz iſt der Zuchtmeiſter auf Chriſtum (Gal. 3, 24). Durch Zuwarten, bis der Zögling ſich aus ſich ſelbſt zu dieſer Freiheit entwickelt, verſenken wir denſelben immer tiefer in die Unkräftigkeit des Willens zum Guten, alſo in die Knechtſchaft der Sünde. Die Auctorität des göttlichen Geſetzes hat aber ihre Stellvertreter auf Erden, die in der Ueberzeugung, in Gottes Dienſte zu ſtehen, die Kraft haben ſollen, den Willen des Zöglings, wenn er gegen Gottes Willen ſich auflehnt, zu brechen und über dem Recht des Individuums nicht vergeſſen dürfen, daß Ein Wille allein für die Individuen wie für die Menſchheit der heilſame iſt. Und weil dieſer Wille Gottes ein inhaltsvoller iſt und auf Erden durch die heiligen Ordnungen, die

Gott dem menſchlichen Gemeinſchaftsleben gegeben hat, real wird, ſo muß ſich der Zögling in die Ordnungen der Familie, der Kirche, des Staats einleben. Keine Robinſone haben wir zu erziehen, ſondern Menſchen, die in concreten Gemeinſchaftsverhältniſſen leben und ihren Willen denſelben unterordnen. Sollen wir Deutſche zumal aus dem leeren Pathos für die Menſchheit zur Kraftentwicklung in den beſtimmten göttlichen Ordnungen gelangen, ſo muß eine Ueberzeugung gewirkt werden, für welche das Individuum ſein ſelbſtiſches Leben gerne hinopfert, ſo gilt es Bildung des Willens, Befeſtigung des Charakters. Damit ſteht in unmittelbarem Zuſammenhang, daß, Erbſünde und Unfreiheit des Willens im Zögling vorausgeſetzt, die Perſönlichkeit des Erziehers eine hohe Bedeutung in der Erziehung gewinnt. Hat die Perſönlichkeit des Zöglings eine ſo tiefgehende Beſchädigung durch die Sünde erfahren, daß ſie nicht durch intellectuelle Aufklärung und moraliſche Beſſerung, ſondern nur durch eine bis in die tiefſte Lebenswurzel hinabgehende Erneuerung durch das perſönliche Leben eines Erlöſers hergeſtellt werden kann, ſo wird die perſönliche Einwirkung überhaupt, das vertrauensvolle Sichanſchließen an den Erzieher, das unmittelbare Schöpfen von Kraft aus Kraft für den Zögling von größter Wichtigkeit. Der Erzieher, der den Zögling zur realen Freiheit leiten ſoll, müßte ſelbſt eine vom heiligen Geiſt erneuerte, in Chriſti Bild geſtaltete Perſönlichkeit ſein. Er müßte die Noth der Sünde unter dem Geſetze ſelbſt erfahren und zu Chriſto getrieben, bei ihm Friede und Freude geſchmeckt haben, um das rechte Mitleid mit des Zöglings Sünde zu fühlen, aber auch mit rechtem Ernſte ihn zum Heile zu führen. Er müßte des Zöglings Herz zu gewinnen ſuchen, daß es ſich ihm aufthäte. Alles Lehren des ausgezeichnetſten Lehrers, alles Mahnen des moraliſchſten Menſchen wird den Zögling nicht zur ſittlichen Freiheit der völligen Liebe bringen. Aber von der glaubensvollen und liebesinnigen ſeelſorgerlichen Perſönlichkeit des Erziehers wird eine aus Chriſto ſtammende befreiende Kraft auf den Zögling ausgehen.

Hieraus erhellt auch, daß wir Recht hatten zu ſagen, die Annahme der Erbſünde mache die Erziehung, näher die Entwicklung des Zöglings keineswegs unmöglich. Indem die pelagianiſche Anſchauung vom Menſchen mit fetter Schrift: Entwicklungsfreiheit auf ihr Erziehungsmaniſeſt ſchreibt, geberdet ſie ſich, als ob auf unſerm Standpunct von einer Entwicklung des Zöglings gar nicht die Rede ſein könne, als ob hier in der Erziehung alles auf ein zwingendes Verfahren durch äußerlich geltend gemachte Auctorität und im Unterricht auf mechaniſches Eintrichtern von Kenntniſſen hinauslaufe. Dem iſt aber durchaus nicht ſo. Wir haben ja, bei aller Strenge, mit welcher wir den natürlichen Menſchen als Sünder bezeichnen, doch keinen Block, ſondern einen Menſchen zu erziehen, dem ſein Weſen, eine Perſönlichkeit zu ſein, nicht abhanden gekommen iſt, und nicht etwa bloß ein unausgefülltes Menſchenſchema, ſondern einen von Gott mit beſtimmten Naturgaben ausgeſtatteten Menſchen. Auch wir müßen demnach darauf bedacht ſein, daß die körperlichen Kräfte und geiſtigen Talente des Zöglings ſich entwickeln. Nur halten wir uns von dem Wahn frei, als läge in dem Kinde von Natur auch die volle Kraft, ſich zur wahren Humanität der Gottebenbildlichkeit zu entwickeln; ſondern, weil, wie Völter treffend bemerkt, die Taufe Programm und Maniſeſt der Erziehung iſt, ſo ſehen wir darauf, daß der Zögling genau nach dieſem Programm und Maniſeſt ſich entwickle. Wir glauben, daß in der Taufe ſchon Chriſtus das Kind ergriffen habe, daß es im chriſtlichen Hauſe fort und fort von ihm ergriffen werde, wir ſuchen durch die Zucht zu ihm, das Wort von ihm dies Ergriffenſein immer inniger werden zu laſſen, und wenn erſt Chriſtus angefangen hat, in dem Zögling eine Geſtalt zu gewinnen, wenn die Geſtalt Chriſti erſt begonnen hat, die natürlichen Kräfte ſich zu aſſimiliren, ſo iſt damit die Möglichkeit einer lebendigen Entwicklung zu dem vollen Mannesalter Chriſti geſetzt und wir haben nur darüber zu wachen, daß die Möglichkeit zur Wirklichkeit werde. „Er muß wachſen, ich aber muß abnehmen“ (Joh. 3, 30), das muß dann freilich der Zögling von ſich ſagen. Aber das

iſt bei dieſem Wachsthum und dieſer Abnahme das Wunderbare, daß jede Kraft, welche der natürliche Menſch verliert, ſofort in eine Kraft des geiſtlichen Menſchen verklärt wird; das Sterben des alten Menſchen iſt immer zugleich die Lebensentwicklung des neuen, alſo daß kein Stillſtand eintritt, und kein mechaniſches Weiterſchieben, ſondern ein freies, ſelbſtbewußtes Sichentwickeln nach der Richtung der ziehenden Gnade in Gemäßheit des Wortes: „Nicht daß ichs ſchon ergriffen habe, oder ſchon vollkommen ſei, ich jage ihm aber nach, ob ichs auch ergreifen möchte, nachdem ich von Chriſto Jeſu ergriffen bin“ (Phil. 3, 12.). So wenig wir darum den Zögling gewähren laſſen, ob es ihm beliebe, ſich unter Gottes Geſetz zu beugen und ſich nützliches Wiſſen anzueignen, ſo gewiß wir den Widerſtrebenden durch die Zucht zum Beugen bringen und dem Unverſtändigen aufgeben, was ihm nützlich iſt zu lernen, wenn er es zunächſt auch nur mit dem Gedächtnis faſſen könnte, ſo gewiß iſt unſre Erziehung die Leitung einer Entwicklung, eines freien Ineinander irdiſcher und himmliſcher Kräfte, zu einem klar erkannten, längſt in die Seele des Zöglings geſchriebenen, aber immer neu vorzuhaltenden Ziele, der hergeſtellten Gottebenbildlichkeit, dem Leben in der Liebe, dem gliedlichen Sicheinfügen in den Leib, daran Chriſtus das Haupt iſt.

Der nichtigſte und zugleich gewöhnlichſte Einwand, der gegen die Lehre von der Erbſünde vom Standpunct der Erziehung aus gemacht wird, iſt der, daß jene Lehre eine freundliche, dem Kindesalter entſprechende, die Kinderherzen gewinnende Erziehung nicht zulaſſe. (Vgl. Palmer, a. a. O. Hundeshagen, Weg zu Chriſto S. 162 ff). Viele, wenn ſie von der angebornen Sündhaftigkeit der Kinder hören, denken ſofort mit Schrecken an die gefährdete Engelsunſchuld der Kleinen und fürchten, daß jene finſtere Lehre auf das fröhliche Blütenleben der Kinder wie ein böſer Hauch erdrückend niederfallen müße. Es iſt wahr, wir können für die Kinderunſchuld nicht ſchwärmen, nach alle dem, was wir darüber ſchon geſagt haben. Wir können uns nicht verbergen, daß die Lebensäußerungen der Kinder, die als unſchuldig bewundert werden, oft nur den Schein der Unſchuld durch ihre Unbewußtheit an ſich tragen, und ſehen mit Bedauern in ihnen ſchon den Keim zur Sünde, der einmal zur Frucht reifen wird. Aber eine relative Unſchuld erkennen auch wir am Kinde an: manche Reize ſind für das Kind noch nicht vorhanden, da ſie noch wenig in die arge Welt verflochten ſind; da noch kein Geſetz in ihr Bewußtſein getreten, ſo iſt die Sünde noch ohne den ſie treibenden Stachel; ſelbſt die ſündlichen Aeußerungen haben etwas ſo vereinzeltes und flüchtiges, daß wir vor ihnen nicht den Abſcheu haben wie vor dem beharrlichen Charakter im Böſen; die mit dem kindlichen Alter gegebene Abhängigkeit tritt im Gewande der Hingabe, des Vertrauens, der Liebe auf. So iſt auch an dem natürlichen Kinde gar vieles, vor dem die Erwachſenen mit ihrer entwickelten, im Kampfe mit dem Willen Gottes liegenden, raffinirten, conſequenten Sündhaftigkeit beſchämt und mit dem Gefühl eines verlornen Paradieſes ſtehen mögen. Aber das, was das Kind von Natur hat, iſt nicht das einzige, was wir an ihm ſehen. Sein natürlicher Zuſtand treibt uns vorzugsweiſe zur helfenden Liebe. Mit dieſer verbindet ſich aber eine heilige Freude an dem, wozu das Kind durch die Gnade beſtimmt iſt und was es im Keime ſchon hat, an der Gotteskindſchaft, die ihm durch Chriſtum zu Theil wird. Wir bedürfen der Kinderunſchuld des Pelagianismus nicht, um zu den Kindern mit ganzer Liebe und Freude uns niederzubeugen und im Leben mit ihnen das ſchönſte Erdenglück zu empfinden: wir haben, abgeſehen von der natürlichen Liebe, die unabhängig von der Anſicht über die Sünde iſt, ein beſſeres, das uns dazu treibt: das iſt die Geburt des Gottesſohnes in die menſchliche Kindheit, die heilige Kindheit Jeſu, die Liebe, mit welcher dieſer Kinderfreund die Kinder zu ſich hat kommen laſſen. Indem uns dies ſeligſeelige Herablaſſen Jeſu zur Kinderwelt Zeugnis iſt von der Nothwendigkeit ſolchen Herablaſſens, von der Erbſünde, von dem angebornen Verderben auch der Kleinſten, iſt es uns zugleich Zeugnis, daß die Kleinſten ſchon mit den Kräften Gottes geſegnet werden ſollen. Von der Geburt Chriſti in Bethlehem und von der jedesmaligen Erneuerung dieſer Geburt bei

jeder Taufe verbreitet ſich ein ſolcher Freudenglanz über die Kinderwelt, daß gerade die, welche von Herzen an die Nothwendigkeit dieſer Geburt um der Sünde willen glauben, mit der friſcheſten, fröhlichſten Liebe der Kinder ſich annehmen. An Luthers Freude an der Kinderwelt wollen wir nicht einmal erinnern, weil dieſer Gewaltige immer wieder auch von denen in Anſpruch genommen wird, die „ſeines Geiſtes keinen Hauch verſpürt." Es iſt überdies Gebrauch bei den Pädagogen, die gegen die Erbſünde ſchreiben, daß ſie dieſe nicht als Kirchenlehre, ſondern als die Lehre kleinerer religiöſer Gemeinſchaften, die in Uebertreibungen gerathen ſeien, wie die Herrenhuter und Methodiſten, oder als die Lehre gewiſſer Parteien innerhalb der evangeliſchen Kirche anſehen. Wir dürfen aber getroſt auf Zinzendorf hinweiſen, dem in ſeiner wunderbaren Jeſusliebe der Quell der Liebe zu den Kindern warm und voll ſprang. Und wenn damals ein Wesley, Zinzendorf gegenüber, allerdings wie ein finſterer Pedant in der Betrachtung der Kinderwelt erſcheint, ſo dürfte doch heute bei den Methodiſten reichlich ſo viel herablaſſende Liebe zu den Kindern zu bemerken ſein, als bei den Männern der Kinderunſchuld und Entwicklungsfreiheit (vgl. z. B. den in Bremen herauskommenden methodiſtiſchen „Kinderfreund"). Was aber die gegenwärtige Erneuerung des altevangeliſchen Glaubens betrifft, die als Pietismus bezeichnet wird und gegen welche die Polemik beſonders gerichtet iſt, ſo haben die neuen Verkündiger der Erbſünde Zeugniſſe genug in die Welt geſtellt, daß ſie mit Chriſto die verderbten Kinder voll Liebe und Freundlichkeit anzufaſſen wiſſen. Eine einzige Rettungsanſtalt wie das Rauhe Haus (vgl. d. Artikel) widerlegt alle Einwände, die vom Pelagianismus aus gegen unſre Erziehung gemacht werden und beweiſt, daß, wo Chriſtus geglaubt wird, ein friſches, freies, fröhliches Leben erwacht, viel friſcher, freier und fröhlicher als da, wo über der Bewunderung der Kinderunſchuld der vergeſſen wird, der durch ſeine Geburt in die Finſternis dieſer Welt den Morgenglanz der Ewigkeit hat leuchten laſſen. Wir dürfen den Lieblingsſpruch derer, die gegen die Erbſünde ſtreiten, getroſt als Kanon der Beurtheilung für die evangeliſche Erziehung, welche den Schaden der Erbſünde zu heilen ſucht, gelten laſſen: „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen." **Wilhelm Baur.**

Erfahrung, ſ. Pädagogiſche Erfahrung.

Erhaltung der Schulen, ſ. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Erholung. In dem Art. Arbeit iſt bereits der nothwendige Wechſel von Arbeit und Ruhe beſprochen worden, ſo daß hier nur noch diejenigen Puncte über das Weſen der Erholung hervorzuheben ſind, welche dort ihre Erledigung nicht finden konnten. Erholung iſt ein Begriff, deſſen Correlate Arbeit, Anſtrengung, Abſpannung, Ermattung, Schwäche und ähnliche Begriffe ſind. Wir denken dabei an einen Defect von Kräften, der wieder gedeckt werden ſoll. So ſcheint Erholung die Wiedergewinnung verlorener Kraft zu ſein. Die verlorene Kraft wird gewöhnlich als körperliche gedacht. Denn einmal iſt nicht abzuſehen, wie geiſtige Kräfte, die ihrer Art nach als unendliche gedacht werden müßen, ſollen verloren gehen und durch Ruhe wieder gewonnen werden können, daher denn auch die oft gehörte Behauptung, der Geiſt bedürfe der Ruhe nicht, ſondern nur die von der Seele in Bewegung geſetzten leiblichen Kräfte erlahmen und fordern die Erholung. Sodann aber ſcheint jenes allgemeinſte Schema für den Wechſel zwiſchen Anſtrengung und Erholung, das uns im Leben des Menſchen gegeben iſt, der Wechſel von Wachen und Schlafen, ſo eng an den großen Rhythmus des uns umgebenden Naturlebens, an den Wechſel zwiſchen Tag und Nacht ſich anzuſchließen, daß wir berechtigt ſcheinen, das Wachen und Schlafen des Menſchen und ſodann alle Erholung desſelben ganz von den natürlichen Bedingungen ſeiner Exiſtenz abhängig zu denken. Dagegen erhebt ſich indeſſen ſchon die Erfahrung des täglichen Lebens, die uns ſo viele Beiſpiele davon giebt, mit welcher Energie etwa die Liebe am Krankenbette oder der Trieb nach Erkenntnis oder die Sorge des gedrückten Gemüthes gegen das leibliche Schlafbedürfnis zu kämpfen vermag. Auch der Begriff des Geiſtes ſcheint unvereinbar mit einer ſo vollſtändigen Abhängigkeit desſelben vom Leibe. In der That fehlen

die Beispiele nicht, aus denen geschlossen werden darf, daß der Leib in diesem Stücke eben so sehr abhängig vom Geiste ist, wie dieser von jenem. Leibnitz hat 24 Stunden hintereinander über ein Problem nachdenkend in seinem Lehnstuhle zugebracht. Von einem Mörder wird erzählt, daß er, von Gewissensangst gefoltert, obgleich er nach und nach 40 Gran Opium genommen hatte, keinen Schlummer finden konnte. Soll der Mensch schlafen, so muß die Seele selbst jenen heilsamen Wechsel ihres Zustandes sich gönnen, sie muß schlafen *wollen*, und bei manchen energischen Menschen steigert sich diese Willenskraft so, daß sie innerhalb gewisser Grenzen schlafen können, wenn sie wollen, wie bekanntlich Napoleon unter den verschiedenartigsten Verhältnissen, selbst während der Schlacht bei Leipzig diese eigenthümliche Fähigkeit offenbart hat. Nicht nur dadurch also kommt es zum Schlaf, daß die leiblichen Organe dem Geiste den Dienst versagen, sondern eben so sehr dadurch, daß der Geist sie nicht mehr gebrauchen will, daß er sie auf eine Weile aus seinem Dienste entläßt. Wer längere Zeit die Augen verschließt, wird bald die Klarheit seiner Gedanken in ein träumerisches Helldunkel übergehen sehen, welches leicht zum Schlafe hinüberleiten kann. Aber es geschieht eben so oft, daß ohne alle körperliche Ursache, etwa durch eine trockene Lectüre oder ein langweiliges Gespräch, der Geist sich von der interesselosen Außenwelt abwendet, und daß dann auch der Körper dem Geiste willig in den Schlaf nachfolgt. Wachen und Schlafen sind also eben so sehr verschiedenartige Zustände und Bethätigungen der Seele, wie sie Modificationen des leiblichen Lebens sind. Zwar in gewissem Sinne wird man von dem menschlichen Geiste, wie von dem Geiste, von dem er ausgegangen ist, sagen können, er schläft und schlummert nicht, da er nicht ohne Bewegung und Thätigkeit gedacht werden kann, aber die Thätigkeit der Seele im wachen oder im *bewußten* Zustande ist eben eine *andere* als im Schlafen oder im *unbewußten* Zustande. Ganz ebenso verhält es sich mit dem leiblichen Schlafe. Auch dieser ist nicht ein Zustand bloßer Ruhe und Unthätigkeit, kein bloßer Mangel oder Defect, kein niederer Grad des Lebens, sondern es offenbart sich in ihm ein eigenes positives Wesen, eine zweite Seite unseres körperlichen Daseins (s. Wagners Physiologie III. 2. Abth. S. 412 den Artikel: über Wachen, Schlaf, Traum und verwandte Zustände von Purkinje). Wenn der Mensch schläft, so feiern zwar die Bewegungstriebe und die der sinnlichen Empfindung, aber das nimmer ruhende Herz arbeitet auch an dieser Grenze des Todes ruhig fort, ja der Blutumlauf und der Athmungsproceß geht kräftiger von statten als im Wachen. Der Leib ist gewissermaßen in ein embryonisches Dasein zurückgekehrt, zurückgekehrt in den Schoß der alles ernährenden Naturkraft. Schon Aristoteles hat gesagt, daß der Mensch im Schlafe das Leben der Pflanze lebe. Sind wir aber berechtigt, die leiblichen Zustände als eine Symbolik der geistigen anzusehen, so werden wir auch von der Seele sagen müßen, daß sie in ihren unbewußten Functionen der Außenwelt sich abwendend dem Urquell, aus dem sie hervorgegangen, sich zukehre. Und so hat man wohl die Gleichung vollzogen: im Schlafe geht Leib zu Leib, Geist zu Geist.

Diese Andeutungen, welche weiter zu verfolgen hier nicht am Orte wäre, weisen schon darauf hin, daß die Erholung von den Anstrengungen des Taglebens, die wir im Schlafe suchen, nicht bloß in einem Ersatz verloren gegangener Kräfte, noch weniger in einer bloß leiblichen Stärkung besteht. Daß der Schlaf stärkend sei, hängt wesentlich von der geistigen Disposition des Schlafenden ab. Auch der ungestörte Schlaf ist nicht an sich und unter allen Umständen heilsam, es giebt ein gewisses Maß, über welches hinaus er entnervend, erschlaffend, schwächend wirkt und zu den Thätigkeiten des bewußten Lebens untüchtig macht. Wäre die leibliche Stärkung die vorwiegende, so müßten diejenigen Menschen, deren leibliche Kräfte am meisten angestrengt werden, den Schlaf am meisten bedürfen, was erfahrungsmäßig nicht der Fall ist. Es stellt sich in dem nothwendigen Wechsel zwischen Wachen und Schlafen vielmehr eine Polarität des geistigleiblichen Menschenlebens dar, deren innerste psychische und physiologische Natur wir zwar wissenschaftlich noch nicht begreifen, die aber nicht ungestraft vernachläßigt

werden darf, wie mannigfach abweichend auch die Grenzen sein mögen, welche der individuellen Freiheit hierin gezogen sind. Es ist der Gegensatz einer centrifugalen, den Erscheinungen der Außenwelt zugewendeten Richtung des Geistes und des Körpers im Tagleben und einer centripetalen, dem Urquelle des Lebens zugewendeten Richtung im Nachtleben, innerhalb dessen unser Leben verfließt, und wenn wir mit Recht das bewußte, wachende Leben des Tages als die Region ansehen, in welcher die eigentliche Aufgabe und der Beruf des menschlichen Daseins auf Erden nur gesucht und erfüllt werden kann, so werden wir doch immer anerkennen müßen, daß die menschliche Natur sich nur dann zu einem geistigklaren und leiblichkräftigen Tagleben zu entwickeln vermag, wenn sie auch der andern dunkleren Richtung des Nachtlebens volle Rechnung trägt. Beiden Richtungen kann der Mensch nur in einem gewissen Grade nachgehen, und jede Ueberschreitung der von der Natur gesetzten Grenze wirkt zerstörend auf Seele und Leib. Die Natur selbst ruft, wo die Grenze der Kraft nach irgend einer Seite hin überschritten worden, *eine Ausgleichung der polaren Gegensätze* dadurch hervor, daß sie eine Vertiefung und Verstärkung der entgegengesetzten Richtung fordert. *In dieser Ausgleichung der Gegensätze liegt aber das Wesen* nicht nur derjenigen Erholung, welche der Schlaf uns darbietet, sondern *aller Erholung überhaupt*. Es kommt überall, wo es sich um Erholung handelt, darauf an, die übermäßige Spannung, welche die menschliche Kraft nach irgend einer Seite hin erfahren hat, dadurch aufzuheben, daß nun auch der entgegengesetzten Richtung und Kraft die entsprechende Bethätigung gegönnt werde, damit das heilsame Gleichmaß, die harmonische Entwickelung aller Kräfte, in welcher die Gesundheit des Menschen wurzelt, erhalten werde. Nicht absolute Ruhe und Unthätigkeit machen also die Erholung aus, sondern jene relative Unthätigkeit nach der einen Seite, die eben die Thätigkeit der entgegengesetzten Seite ermöglicht. Für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, keins jener polarischen Verhältnisse aus dem Auge zu lassen, innerhalb deren die Entwickelung des Menschen verläuft und die nothwendige Ausgleichung der obwaltenden Gegensätze nicht nur als eine natürliche Bedingung des gesunden Lebens, sondern auch als eine sittliche, auf Unterordnung unter die göttliche Ordnung beruhende Gewöhnung zu behandeln.

Die wesentlichsten Verhältnisse dieser Art sind 1) das schon erwähnte kosmisch begründete, das gesammte geistige und leibliche Leben des Menschen beherrschende Verhältnis zwischen Wachen und Schlafen, 2) das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Entwickelung, 3) das Verhältnis der Berufsthätigkeit zur freien Thätigkeit der Muße.

Was den *ersten* dieser Gegensätze betrifft, so darf nicht außer Acht gelassen werden, daß das ganze Leben des Einzelnen sich aus dem Schlafe erst allmählich zum Wachen entwickelt, daß daher der Körper bis zum Ende der Wachsthumsperiode eines längeren Schlafes bedarf. Schreber (Kallipädie S. 172) fordert vom 8. bis 10. Jahre etwa 9 Stunden, später bis zur Vollendung des Wachsthums etwa 8 Stunden. Der erwachsene Körper bedarf durchschnittlich 7 Stunden, bei anstrengender Lebensweise etwa 7½. Was darüber geht, ist vom Uebel. Ueber die allgemeine Behandlung des Verhältnisses von Schlafen und Wachen giebt Schleiermacher gelegentlich die gute Regel, daß der Gegensatz *gut gespannt* bleiben müße. Darin liegt die zwiefache Forderung, sowohl die Ermüdung nicht zu ängstlich zu vermeiden, wie auch die Erregung, namentlich unmittelbar vor der Schlafzeit nicht zu stark werden zu lassen. Jenes würde das Schlafbedürfnis, dieses den Schlaf selbst aufheben. Daher ist es nicht rathsam, die Kinder in den letzten Stunden des Tages durch anstrengende Arbeit, lärmende Spiele oder spannende Erzählungen in einen unnatürlich aufgeregten Zustand zu versetzen. Eine leichte mechanische Beschäftigung dürfte, wie Schreber andeutet, am meisten geeignet sein, dies naturgemäße Hervortreten des Schlafbedürfnisses zu unterstützen. Ist der Gegensatz des Wachens und Schlafens gut gespannt, so wird sich dies durch den *schnellen* Uebergang in den Schlaf ankündigen. Der Erzieher wird, wo dieses Zei-

chen normaler Entwickelung fehlt, wie dies bei nervöſen Naturen nicht ſelten iſt, durch Beförderung der körperlichen Ermüdung und durch Abwendung geiſtiger Erregungen auf die Herſtellung der richtigen Spannung hinwirken, übrigens aber ſich aller künſtlichen Einſchläferungsmittel von der frühſten Jugend des Zöglings an enthalten. Ueber die Tageszeit, wann die Kinder zu Bette gebracht werden ſollen, ſagt Schreber, daß dies bei Kindern vor 7 Jahren mindeſtens drei Stunden vor Mitternacht geſchehen müße. Er ſcheint darin dem wahren Bedürfniſſe noch nicht genug zu thun. Wir Deutſche ſind in dieſem Stücke überhaupt nicht ſo gewiſſenhaft, wie andere Nationen, z. B. die Engländer, welche ein Kind unter 7 Jahren nicht leicht ſpäter als um 8 Uhr zur Ruhe bringen. Bei zunehmendem Alter wird natürlich die Schlafzeit weiter hinaus geſchoben werden können, im Alter von 7—9 Jahren bis 8½ Uhr, im Alter von 9 bis 12 Jahren bis 9 Uhr, von 12—15 Jahren bis gegen 10 Uhr. Je älter der Zögling wird, deſto freier wird er natürlich auch in dieſem Puncte; doch bleibt es Aufgabe der Erziehung, dieſen Rhythmus zwiſchen Schlafen und Wachen ſo zu regeln, daß er einer gewiſſen, womöglich feſten Ordnung unterliegt, durch welche der Zögling allein dahin gelangen kann, auch dieſe Seite ſeines Lebens einſt wirklich zu beherrſchen. Dem frühen Schlafengehen entſpricht das frühe Aufſtehen, welches im allgemeinen aus phyſiſchen und ſittlichen Gründen bei jedem Zöglinge erzielt werden ſollte (ſ. d. Art. Frühaufſtehen). Wird die oben angegebene Dauer der Schlafzeit feſtgehalten, ſo kann bis zur Vollendung des Wachsthums darauf gedrungen werden, daß der Zögling mindeſtens um 6 Uhr aufſtehe. Sollten ſich die phyſiologiſchen Wahrnehmungen beſtätigen, nach welchen diejenigen Partieen des Gehirns, die den Bewegungstrieben dienen, vor Mitternacht, diejenigen dagegen, welche das Subſtrat der rein geiſtigen Thätigkeit bilden, erſt gegen Morgen in Schlaf ſinken, wodurch die häufig vorkommende Vorliebe für die ſpäte Nachtarbeit und das ſpäte Aufſtehen eine bedeutſame Rechtfertigung erhielte, ſo würde dem Jünglingsalter auch in dieſem Stücke eine freiere individuelle Entwickelung zugeſtanden werden müßen. Für die diätetiſche Behandlung des Schlafes iſt wichtig, was Schreber (a. a. O. S. 82 f.) anführt, daß die Kinder gewöhnt werden, auf dem Rücken liegend und vom 2ten Lebensjahre an auf einer Matraze zu ſchlafen, daß das Kopfkiſſen nur etwa 3 bis 4 Zoll erhöht ſei, daß im Winter ein leichtes Federbett, im Sommer eine wattirte Decke zur Bedeckung des entkleideten Körpers diene und daß das Schlafzimmer eines Kindes über 7 Jahre ungeheizt bleibe, wodurch die Ruhe und Tiefe des Schlafes begünſtigt wird. Was das Aufſtehen betrifft, ſo iſt mit Entſchiedenheit darauf zu dringen, daß die Kinder nach dem Erwachen ſich ſofort erheben, und daß ſie nie wach oder im Halbſchlafe liegen bleiben (ſ. d. Art. Geſchlechtliche Verirrungen). Die erziehliche Behandlung des Schlafes wird aber auch nicht außer Acht laſſen, daß gerade an den Grenzen zwiſchen Wachen und Schlafen die Mahnungen der Ewigkeit den Menſchen mit einer Gewalt überkommen, die für die Erweckung des religiöſen Factors von großer Bedeutung iſt. Es iſt gewiß nicht bloß die Stille des Abends und die Abgezogenheit der Sinne von den Erſcheinungen der Außenwelt, die vor dem Einſchlummern unſer beſſeres Selbſt erwachen läßt, es iſt ein tieferes Heimatsgefühl der Seele, mit welchem ſich dieſelbe den Einflüſſen eines höhern und reinern Lebens zuwendet. Hat das Gewiſſen bisher geſchwiegen, in dieſen Minuten redet es oft ein ernſtes Wort von der Nichtigkeit aller irdiſchen Dinge; hat das Herz bis dahin den Empfindungen der Reue über eitles und thörichtes und unlauteres Beginnen keinen Raum gegeben, jetzt ſtellen dieſe Empfindungen ſich mit doppelter Gewalt ein, oft mit einer ſo großen, daß ſie der Seele geradezu den Eintritt in die friedvollen Gefilde des Schlafes verſagen. Auch diejenigen Gefühle, mit denen wir aus dem Schlafe erwachen, tragen das Gepräge nicht bloß der Beruhigung und Beſchwichtigung, ſondern einer reinern höhern Seelenſtimmung, welche jeden Morgen unſeres Lebens gleichſam zu einer neuen Kindheit macht und uns mit einer tieferen Empfänglichkeit für alles Gute und Heilige erfüllt. Dieſe Zeiten ſind es daher, in denen das Kind zum Gebete angeleitet werden ſoll. Kein Kind ſollte über-

haupt in der Stunde des Schlafengehens und Aufstehens allein gelassen werden, bis die guten und heilsamen Gewohnheiten, von denen im Vorhergehenden die Rede war, sich demselben für alle Zeit befestigt haben.

Blicken wir auf den zweiten allgemeinen Gegensatz, der eine fortdauernde Ausgleichung fordert, den Gegensatz zwischen geistiger und leiblicher Entwickelung, so ist in neuerer Zeit die Berücksichtigung desselben in der Pädagogik von mancher Seite her sehr stark betont (wir erinnern an den Lorinser'schen Streit), von anderer Seite als die Erziehung gar nicht berührend angesehen worden, wie z. B. Ziller (Einleitung in die allgem. Pädagogik, S. 2) die Sorge für das Leibliche ganz ausgeschlossen wissen will, da die Erziehung nicht für den ganzen Menschen sorgen könne, vielmehr nur das geistige Innere desselben durch sie gestaltet werden solle. Aber die Bemerkungen Schleiermachers (Erziehungslehre, S. 614), daß die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung nicht angegeben werden könne, daß der Gegensatz von Leib und Seele sich mit dem Principe der neuen Zeit entwickelt habe, und daß die Ueberspannung dieses Gegensatzes ein Symptom des Verderbens sei, sind so unwiderleglich, daß die Pädagogik, wenn sie nicht ihre letzten Zwecke zum großen Theile ganz aufgeben will, auch der Sorge für das leibliche Wohl des Zöglings sich nicht entschlagen kann, und dies um so weniger, je dringender die sich immer mehr steigernden Anforderungen an die geistige Bildung des heranwachsenden Geschlechts mit der natürlichen Entwickelung in Widerspruch treten. „Es ist die Aufgabe unserer Zeit," sagt Schreber mit Recht, „die körperliche Seite der Menschennatur so zu heben, daß sie der geistigen Entwickelung gewachsen bleibe." Die höchste Auffassung des leiblichen Lebens kann erst auf christlichem Standpuncte gewonnen werden; von diesem Standpuncte aus kann sich für den Leib als Organ und Tempel des Geistes noch eine Fürsorge entwickeln, welche auch die Wirkungen der hellenischen Gymnastik weit zu übertreffen vermag.

Bei der Ausgleichung geistiger und körperlicher Thätigkeit ist es schwer, das Maß für die Anstrengung zu finden. Schleiermacher stellt als allgemeine Forderung auf, daß keine Gymnastik die andere hindere, daß also weder die geistige Uebung durch die leibliche, noch diese durch jene erschwert oder unmöglich gemacht werde. Aber genau betrachtet, ist dies eben nur das Wesen der geforderten Ausgleichung selbst, und enthält noch nichts näheres über das Maß der einen oder der anderen Thätigkeit. Vieles wird hierbei immer ganz individueller Natur bleiben. Es ist Pflicht des Erziehers, darauf zu achten, daß die geistige Anstrengung zur rechten Zeit abgebrochen werde und dies desto früher, je concentrirter die geistige Thätigkeit war. Die Erholung muß im allgemeinen nicht in der bloßen Ruhe, sondern in der körperlichen Bewegung gesucht werden, die Bewegung aber muß eine mannigfaltige, allen Systemen des leiblichen Organismus zu gute kommende sein, daher geleitet, in einen richtigen Stufengang gebracht und nach richtigen Grundsätzen geordnet werden, wie dies beim Turnen allein möglich ist. Die Wichtigkeit des Turnens nach der diätetischen Seite liegt ganz besonders in dieser systematischen Anordnung der Bewegungen, und wird von Tag zu Tag, besonders in größeren Städten, fühlbarer, da unsere Jugend nicht so viel Zeit übrig und nicht so viel Gelegenheit hat, dem Bedürfnisse körperlicher Bewegung auf dem gewöhnlichen und natürlichen Wege zu entsprechen (vgl. d. Art. Fleiß). Nach Schreber läßt sich körperliche Aus- und Durchbildung auf keinem andern, als diesem systematischen Wege so umfassend erreichen und ist es für die körperliche Entwickelung heilsamer, wenn in der Woche zu drei bis vier Malen eine Stunde auf geregelte Turnübungen verwendet wird, als wenn täglich mehrere Stunden in anderer Weise der körperlichen Erholung gewidmet werden. Derselbe fordert, daß kein Kind länger als höchstens zwei Stunden ununterbrochen sitzend und geistig beschäftigt werde, da anhaltendes, bis über den Eintritt der Rückenermüdung fortgesetztes Sitzen bei den Kindern eine der häufigsten Ursachen von Formfehlern des Rückgrates und Beckens, mithin für die Zukunft, besonders der Mädchen verderblich ist. Er will daher, was ja auch an manchen Orten

ſchon mit Glück verſucht worden iſt, daß die Zwiſchenminuten zwiſchen den Lehrſtunden nicht als bloße Pauſen des Unterrichts behandelt, ſondern zu ausgleichenden Körperbewegungen benützt werden ſollen. So begründet alle dieſe Forderungen ſein mögen, ſo ſehr muß doch hervorgehoben werden, daß die der körperlichen Erholung gewidmeten Stunden außer dem Unterrichte und die Zwiſchenminuten während desſelben nicht *Immer* durch geregelte und von Erwachſenen geleitete Uebungen erfüllt werden dürfen, ſondern daß dem Zöglinge auch eine nicht allzu karg bemeſſene Zeit gelaſſen werden muß, von welcher er einen ſeinen Neigungen entſprechenden durchaus freien Gebrauch machen kann. Nur dadurch kann auch wieder die individuelle Verſchiedenheit körperlicher Kraft und Anlage mit den allgemeinen Forderungen ausgeglichen werden. Vorausſetzung für die geregelte wie für die freie Bewegung iſt, daß dieſelbe in der guten Jahreszeit *Im Freien* geſchehe. Der *Genuß der freien Luft* gehört zu den weſentlichſten Bedingungen körperlichen Gedeihens, zumal dem ſchädlichen Einfluſſe überfüllter Schulſtuben gegenüber, wie denn eine beſonnene Abhärtung gegen die atmoſphäriſchen Einflüſſe die allgemeine Lebenskräftigkeit am meiſten fördert und gegen die Gefahren epidemiſcher Krankheiten den beſten Schutz verleiht. Nach Schreber verlangt der Geſundheitszweck für Kinder von 8—16 Jahren im Sommer *täglich 5 Stunden* lang den Aufenthalt in freier Luft, im Frühjahr und Herbſt 3 Stunden, bei mildem Winterwetter 2 Stunden, bei hartem Froſt mindeſtens 1 Stunde. Doch darf hierbei die Luftſtrömung nicht überſehen werden, da in unſerem Klima die Oſt- und Nordoſtwinde bekanntlich den ſchwachen Naturen ſo leicht gefährlich werden. Auch der regelmäßige Gebrauch von friſchen Waſchungen und Bädern wirkt durch Beförderung der Hautthätigkeit ſehr ſtärkend. *Kalte Bäder* im Freien geben zu einer der geſundeſten und heilſamſten Uebungen, zu der des *Schwimmens*, Gelegenheit, deren treffliche Wirkung auf die Athmungsorgane Schreber (a. a. O. S. 171) dargeſtellt hat. Kindern mit ſchwacher Bruſt iſt es aber nur mit großer Vorſicht zu geſtatten, und überhaupt darauf zu achten, daß die Dauer des kalten Bades für Schwimmer bis höchſtens 20 Minuten ausgedehnt werden darf, ſonſt aber auf 10—15 Minuten abgekürzt werden und das individuell zuträgliche Maß überhaupt der Natur abgelauſcht werden muß (vgl. d. Art. Baden). Die Abhärtungsidee darf überhaupt, wie G. Baur treffend hervorhebt, nicht zur fixen werden, ſie ſoll weder rückſichtslos herrſchen, noch die Sitte verletzen. Der richtige Weg führt zwiſchen übermäßiger *Beſchleunigung*, welche die vorhandene Kraft überſchätzt und zwiſchen ängſtlicher *Behütung*, welche ſie ignorirt, hindurch. Der ſittliche Einfluß, den das Schwimmen üben kann, indem es einem Elemente gegenüber, das dem Menſchen oft feindſelig entgegentritt, das Selbſtvertrauen hervorruft, läßt nur an einem beſtimmten Puncte deutlicher erkennen, was von der Kräftigung des leiblichen Lebens überhaupt gilt, daß dieſelbe mit der Kräftigung des intellectuellen und ſittlichen Lebens auf das innigſte verbunden iſt. Bildung der Sinne iſt Bildung des Verſtandes, Bildung der Muskeln iſt Bildung des Willens. Mit Recht hebt G. Baur (Erziehungslehre, S. 215 f.) darum hervor, daß das Verhalten des Erziehers rückſichtlich der Bildung der phyſiſchen Kraft nicht bloß ein negatives, Verweichlichung abhaltendes, ſein dürfe, ſondern ein poſitives werden und darauf gerichtet ſein müße, den Körper zur Erfüllung ſeiner Aufgabe, Organ des Geiſtes zu werden, immer fähiger und geſchickter zu machen. Auch die zur Ausgleichung gegen geiſtige Anſtrengung anzuwendenden körperlichen Erholungsmittel dürfen ſich darum nicht auf die bloße, gleichſam elementariſche Kräftigung der einzelnen Organe beſchränken, ſondern ſie müßen auch den ganzen Körper in ſeiner *Beziehung auf den Geiſt und deſſen Zwecke ins Auge faſſen* und ſolche Uebungen aufnehmen, durch welche die dem Geiſte dienende Kraft der Glieder, d. h. die *Gewandtheit* im Gebrauche derſelben gefördert wird. Bei kleineren Kindern werden dieſe Uebungen ſchon durch die geſelligen und die *Bewegungsſpiele* (ſ. d. A.) angebahnt, im eigentlichen Knaben- und Mädchenalter bis zur Pubertät treten zum Turnen noch der *Tanz- und Exerzierunterricht*, namentlich

für Mädchen, hinzu, jener nicht als gesellige Unterhaltung in Gemeinschaft beider Geschlechter, sondern als natürlicher Ausdruck der Freude an der rhythmischen Bewegung. Für beide Geschlechter in dieser und in den spätern Altersperioden ist auch das Schlittschuhlaufen sehr zu empfehlen (nach Schreber auch das Stelzengehen). Dem Jüngling werden Reiten, Fechten und Spiele, in welchen zwei Parteien gegeneinanderwirken, wie im Ballspiele, jene Gewandtheit im engern Sinne geben, die, wie G. Baur bemerkt (a. a. O. S. 214), mit der Geistesgegenwart so innig zusammenhängt und den Körper befähigt, zu solchen Thätigkeiten schnell überzugehen, die durch unvorhergesehene Umstände gefordert werden. Sucht so der Jüngling seine Erholung schon in einer Sphäre, die dem berufsmäßigen Wirken des Mannes sich annähert und auf dasselbe vorbereitet, so soll dagegen die heranreifende Jungfrau ihre Erholung von geistigen Anstrengungen eben so in der eigentlich weiblichen Sphäre des häuslichen Lebens, in mancherlei Handarbeiten und in der Theilnahme an den wirthschaftlichen Geschäften finden. Es ist eine ganz unrichtige Maxime, Mädchen während ihres Schullebens von der Theilnahme an den häuslichen Geschäften ganz auszuschließen, angeblich um sie in der Erfüllung ihrer Pflichten für die Schule nicht zu stören. Man beraubt dadurch die Mädchen nur einer körperlichen und sittlichen Kräftigung, die für die Zwecke der Schule sehr heilsam werden könnte, und nur zu oft ist es weniger die Unklarheit der Ansicht als die verwerfliche Bequemlichkeit der Mütter, die sich nicht die Mühe geben wollen, die kleinen Hülfsleistungen in der Küche und Stube, im Garten und auf dem Hofe zu lehren und zu überwachen, durch welche sich jedes gutgeartete Mädchen so beglückt fühlt. Es ist daher verdienstlich, daß Julie Burow in ihrer Schrift „das Buch der Erziehung in Schule und Haus" S. 170 f., diesem Thema einen besondern Abschnitt gewidmet und darin gezeigt hat, welche häuslichen Beschäftigungen einem Schulmädchen sehr wohl übertragen werden können. Wenn wir so die körperliche Erholung von der Kräftigung einzelner Organe bis zur Uebung berufsmäßiger Thätigkeit aufsteigen sehen, so dürfen wir eine Art der leiblichen Erfrischung nicht übergehen, in der sich alle bisher genannten Vortheile vereinigen: die Fußreisen (s. d. Art.). Was über dieselben Schreber (a. a. O. S. 279) und G. Baur (a. a. O. S. 216) sagen, verdient durchaus Beachtung. Eine bedeutungsvolle Seite der Fußreise und schon des Spazierganges, wo er ohne pedantische Steifheit und mit Rücksicht auf das Wesen des jugendlichen Geistes geleitet wird, besteht darin, daß beide Gelegenheit darbieten, die Jugend zum aufmerksamen Beschauen der Werke Gottes anzuleiten, ihr Sinn und Achtung für die Mannigfaltigkeit der Natur, der menschlichen Bestrebungen und Zustände einzuflößen und sie vor jener Beschränktheit zu bewahren, die im wunderbarsten Reichthume des Lebens immer nur die Belege für den eigenen einseitigen Gedankenkreis erkennt.

Aber hiermit haben wir bereits jenen dritten fundamentalen Gegensatz berührt, dessen Ausgleichung für die geistige Gesundheit des Menschen wesentlich nothwendig ist und unter den Erholungen, deren wir bedürfen, eine wichtige Rolle spielt. Dieser Gegensatz liegt ganz innerhalb des geistigen Lebens, es ist der Gegensatz zwischen der berufsmäßigen Arbeit, in welcher der Mensch für das Gemeinwohl wirkt, und zwischen der Muße, in welcher der Mensch sich selber und seiner eigenen Neigung lebt. Schon die Alten haben wohl gewußt, daß ein allzugeschäftiges Leben in beständiger Arbeit die Seele zu sclavischer Gesinnung niederdrücke. Und wenn die Sitte aller Völker Feste gefeiert hat, an welchen die Arbeit ruhte, weil es sich um etwas größeres handelte, so hat die christliche Sonntagsfeier dieser Idee der Muße die heiligste Berechtigung und den erhabensten Ausdruck verliehen. Einkehr bei sich selbst ist die Voraussetzung aller rechten Einkehr bei Gott und die Sabbathsruhe die Bedingung jeder Sabbathsstimmung. So wenig aber wie die Sabbathsruhe in bloßer Unthätigkeit besteht, eben so wenig die Muße überhaupt, und viele werden es jenem Alten nachsprechen können, daß sie niemals weniger müßig seien, als wenn sie Muße haben.

Freilich iſt der Begriff der Arbeit und der Muße rein perſönlich beſtimmt, denn was der eine in dem Kreiſe ſeines Berufes als Arbeit anſieht, gewährt dem andern in ſeiner Mußezeit die erwünſchte Befriedigung der Neigung und gereicht ihm eben darum zur Erholung. Auch kann gegenüber der einſeitigen Beſchäftigung, welche die Berufsarbeit fordert, die Muße dem allgemeinen Bildungsſtreben dienen, durch welches eben jene Einſeitigkeit ergänzt werden und die Anlagen unſeres eigenſten Weſens ihre Entwickelung finden ſollen. Nun iſt freilich die höchſte ſittliche Aufgabe des Menſchen in Beziehung auf dieſen Gegenſatz von Arbeit und Muße, daß er die Ausgleichung beider in jedem Augenblicke innerlich vollziehe, daß die Arbeit ihm in demſelben Maße zur Muße, wie dieſe zur Arbeit werde, d. h. daß er immer mehr die Neigung mit der Selbſtverleugnung vereinige; aber eben dieſe höchſte, bis zu einem gewiſſen Grade immer ideale Forderung iſt am wenigſten ſchon an die Jugend zu ſtellen, vielmehr feſtzuhalten, daß gerade in dieſer Zeit die Thätigkeit der Neigung und die der äußern Pflicht um ſo mehr auch äußerlich ausgeglichen werden muß, je äußerlicher beide ſich noch zu einander verhalten. In der Kindheit iſt dieſer Gegenſatz noch gar nicht vorhanden. Das Kindesleben iſt Spielleben, und das Kind bedarf der Erholung nach dieſer Seite nicht, weil das Spiel eben die Indifferenz der Pflicht und Neigung iſt. Im Spiele meint es das Kind ganz ernſt mit ſeinen Zwecken, aber es wählt und wechſelt dieſe Zwecke nur nach der Neigung. Mit dem Schulleben, mit dem Unterrichte überhaupt bekommt das Spiel eine andere Bedeutung für das Kind; es tritt in einen Gegenſatz gegen die ernſte Thätigkeit des Lernens. Dieſer Gegenſatz iſt zuerſt faſt ganz an die äußern Unterſchiede der Schule und des Hauſes gebunden. Schulleben iſt Arbeitsleben, Leben im Hauſe iſt Spielleben. Aber ſo bleibt es nicht. Die äußere Differenz beider Sphären verringert ſich mehr und mehr, denn auch in das häusliche Leben greift allmählich der Ernſt der Arbeit und der Selbſtverleugnung über. Deſto deutlicher wird für das Bewußtſein der Unterſchied ſolcher Thätigkeiten, die ſich auf den Beruf beziehen, in denen daher der Zögling auf ſich ſelbſt und ſeine eigenthümlichen Triebe und Neigungen verzichten muß, und ſolcher Thätigkeiten, welche dieſen Kampf der Selbſtverleugnung nicht fordern. Je ernſter die Anſtrengung iſt, die von jener erſten Art der Thätigkeit in Anſpruch genommen wird, deſto nothwendiger iſt für die Jugend die Erholung in der freien, eigen gewählten Beſchäftigung. Wollte man dieſe Nothwendigkeit etwa durch die Hinweiſung darauf abſchwächen, daß ja die Jugend noch nicht in das eigentliche Berufsleben eingeführt werde, ſo iſt daran zu erinnern, daß auch die Vorbereitung auf den Beruf ſchon wirkliche Berufsarbeit iſt, und daß die geforderte Selbſtverleugnung der Jugend eben darum um ſo ſchwerer iſt, weil ihr die ſittliche Erhebung, welche das wirkliche Berufsleben darbietet, eben noch nicht zu Theil wird, weil ſie alſo den Lohn für ihre Anſtrengung noch viel zu ſehr in der Ferne ſieht. Je mehr freilich das ſittliche Bewußtſein erſtarkt, je mehr die Arbeit ſelbſt zur Freude wird, deſto mehr und deſto ſichtbarer wird auch die Muße in den Dienſt der ſittlichen Lebensaufgabe treten, aber auch dieſe höchſte Ausgleichung beider Pole wird nur da wirklich eintreten, wo jedem Gliede des Gegenſatzes ſeine Berechtigung zugeſtanden worden iſt. Das pädagogiſche Intereſſe an dieſer Ausgleichung von Arbeit und Muße ſcheint mehr ein negatives und darauf gerichtet zu ſein, daß nur neben der geforderten Thätigkeit der Arbeit dem Zögling auch wirklich eine angemeſſene *freie* Zeit bleibe, in welcher er ſeiner Neigung leben könne; denn auf die wirkliche Freiheit von jedem äußern Zwange ſcheint alles hier anzukommen. In der That iſt aber das poſitive Intereſſe an der Muße der Jugend gerade darum ein ſo großes, weil eben die Jugend den rechten Gebrauch der Freiheit noch nicht kennt. Der Erzieher wird alſo die Muße des Zöglings im Auge behalten und auf die Anwendung derſelben ſich immer einen gewiſſen Einfluß bewahren müßen. Er wird zunächſt die Muße wie jede andere Art der Erholung einer beſtimmten Ordnung unterwerfen, er wird ſodann die Muße nicht zum Müßiggange werden laſſen, und wird ſchließlich die individuellen Anlagen des Zöglings beobachten, um

diejenigen Thätigkeiten anzuregen, welche jenen Anlagen entsprechen. Schon das Spiel (s. d. Art.) fordert eine solche Berücksichtigung der Individualität, welche darüber entscheiden muß, ob dem Kinde vornehmlich ruhige oder bewegte, einsame oder gesellige Spiele zu gestatten sind, ob ihm ein mannigfaltiger Spielstoff oder ein einfacher oder gar keiner zu gewähren ist. Für die Erfüllung der Mußestunden im Jünglingsalter ist es von Wichtigkeit, auf jene Verhältnisse gegenseitiger Ergänzung zu achten, in denen gewisse Geistesrichtungen zu stehen scheinen, z. B. Tonkunst und höhere Mathematik, wie in dem Leben Keplers und Galileis sichtbar wird, oder das abstracte Studium der Sprachen und die Liebe zur Natur, wie bei den Philologen Gruter und Schneider und bei dem Mineralogen Werner wahrzunehmen ist. Auch der erwachende Sammeltrieb bei Knaben ist zu benützen und zu leiten, während es den Mädchen wohl ansteht und zu gönnen ist, wenn sie durch sorgsame Pflege von Blumen ihre Liebe zur Natur beweisen, wie man wohl gesagt hat, daß die Blumen in unserem Leben die weibliche Hand verrathen. Den ästhetischen Neigungen kann in größern Anstalten durch Gründung freier Vereine unter Leitung eines Lehrers auf sehr ersprießliche Weise entsprochen werden. Auch die Lectüre (s. d. Art.) und die geselligen Freuden fallen in das Gebiet dieser Art von Erholungen und bedürfen der umsichtigsten Leitung. Schließlich greift der Gegensatz zwischen geistigem und leiblichem Leben in das Verhältnis von Arbeit und Muße auf mannigfache Weise hinüber und die Erziehung hat in der Berücksichtigung aller dieser Verhältnisse nur darauf zu achten, daß eben jedem derselben Rechnung getragen werde. **Flashar.**

Erkenntnisvermögen. Da aller Unterricht darin besteht, daß der Schüler durch den Lehrer zur Erkenntnis eines Gegenstandes gebracht wird, so bildet die Erkenntnislehre die Grundlage der gesammten Unterrichtskunst. Jeder Lehrer wird daher mit der Natur und den Gesetzen der Erkenntnis gründlich bekannt sein müßen, wenn er seinen Unterricht mit klarem Bewußtsein ertheilen will. Die Erkenntnislehre ist gleichsam die Logik der Unterrichtskunst. Andererseits ist nicht zu leugnen, daß ein fruchtbarer Unterricht viel dazu beitragen kann, die Gesetze und Methoden der Erkenntnis in ein klareres Licht hinzustellen; wie ja die Praxis nicht bloß stets dazu dient, die Theorie zu bewähren, sondern oft auch dazu, die Theorie zu berichtigen oder zu erweitern. Da die Erkenntnislehre und die Unterrichtskunst in lebendiger Wechselwirkung mit einander stehen, so ist es zu erklären, daß bedeutende Psychologen, wie Herbart und Beneke, eben so sehr auf die Entwicklung der Pädagogik und insbesondere auf die Entwicklung der Unterrichtskunst eingewirkt, als umgekehrt bedeutende Pädagogen, wie Comenius und Pestalozzi, zur Aufstellung psychologischer Bestimmungen, z. B. des gegenwärtig so wichtigen Begriffs der Anschauung wesentlich beigetragen haben. Auf diese Wechselwirkung zwischen der psychologischen Natur der Erkenntnis und der Unterrichtskunst wird daher auch in den folgenden Erörterungen möglichst Rücksicht genommen werden, um für dieselben auch das Interesse der praktischen Pädagogen zu gewinnen.

1) Von dem allgemeinen Wesen der Erkenntnis. Um nun vor allem einen deutlichen Begriff von der Erkenntnis zu gewinnen, erscheint es erforderlich, die Erkenntnis, die doch jedenfalls eine Thätigkeit des Geistes ist, mit den andern Geistesthätigkeiten zu vergleichen und wodurch sie sich von diesen unterscheidet, klar und deutlich hervorzuheben. Es ist eben so altherkömmlich als wohlbegründet, daß man in der Thätigkeit des Geistes die Erkenntnis, den Willen und das Gefühl unterscheidet. Selbst solche Philosophen, die gegen diese Trichotomie mancherlei Einwände zu machen haben und in der Psychologie selbst davon abgehen zu müßen meinen, können doch nicht umhin, in der Anwendung ihres psychologischen Systems auf verschiedene Gebiete des geistigen Lebens wieder nach diesen Kategorieen zurückzugreifen. Hegel z. B. unterscheidet in seiner Psychologie zunächst nur den theoretischen Geist und den praktischen Geist oder die Erkenntnis und den Willen, während das Gefühl nicht als eine besondere, von der Erkenntnis und von dem Willen unterschiedene Geistesthätigkeit betrachtet wird.

Aber es ist diese Eintheilung in der That als ein Mangel der sonst so tiefsinnigen und trotz ihrer encyklopädischen Kürze höchst reichhaltigen Psychologie anzusehen, ein Mangel, der in der Psychologie selbst schon in so fern hervortritt, als Hegel nicht umhin kann, das theoretische und das praktische Gefühl zu unterscheiden, von denen jenes zur Sphäre der Erkenntnis und dieses zum Willen gerechnet wird. Denn es ist offenbar, daß, wenn man ein theoretisches und ein praktisches Gefühl unterscheiden muß, das Gefühl selbst etwas ist, was weder bloß theoretisch noch bloß praktisch, weder bloße Erkenntnis noch bloßer Wille, sondern ein drittes ist, welches sich von beiden bestimmt unterscheidet, wenn es auch beide Elemente in sich aufnehmen kann. Und wenn wir den weiteren Verlauf der Hegel'schen Philosophie aufmerksam verfolgen, so überzeugen wir uns bald, daß sie der geistigen Potenz des Gefühls, besonders in der Form des Gemüths nicht entbehren kann. Namentlich beruht die Theorie der Musik und nicht minder auch die der lyrischen Poesie ganz wesentlich auf dem Begriffe des Gefühls und des Gemüths, und es finden sich daher in diesen beiden Abschnitten der Hegel'schen Philosophie die gründlichsten Erörterungen über das Gefühl, die die dürftigen Bestimmungen darüber in der Psychologie theils ergänzen, theils berichtigen. Die meisten anderen der in der neueren Zeit Epoche machenden Philosophieen, wie vor allen die Kant'sche unterscheiden gleich von Haus aus das Erkenntnis-, das Begehrungs- und das Gefühlsvermögen. Wenn wir uns nun hier an diese Unterscheidung halten, so müßen wir im voraus bemerken, daß sie zu einer todten Abstraction wird und z. B. auch auf den Unterricht angewandt tödtend einwirken muß, wenn nicht eben so sehr auch die Einheit dieser Unterschiede und die lebendige Wechselwirkung der Geistesthätigkeiten auf einander festgehalten wird. Ein fruchtbarer Unterricht kann uns am besten von der lebendigen Einheit und gleichzeitigen Wirksamkeit der drei Geisteskräfte überzeugen. Denn wenn der Unterricht zunächst auch vorzugsweise auf die Erkenntnis des Schülers berechnet ist, so wird er doch in demselben Maße todt und unfruchtbar, in welchem er das Gefühl und den Willen unberührt läßt, und hinterläßt für diesen Fall in der Seele des Schülers ein todtes Wissen und Gedächtniswerk, welches für die Bildung und Erziehung nur einen sehr zweifelhaften Werth hat. Ein lebendiger Unterricht ergreift allerdings zuerst die Erkenntnis des Schülers und setzt den Verstand und die Urtheilskraft desselben in Bewegung; aber je gründlicher dieses geschieht, desto lebendiger wird auch das Gefühl angefeuert und der Wille gekräftigt. Es geschieht leider noch allzu häufig, daß man den Unterricht und die Erziehung als zwei ganz gesonderte Gebiete betrachtet, indem der Unterricht auf die Erkenntnis und die Erziehung auf den Willen und das Gefühl sich beziehen soll, aber der wahre Unterricht wirkt unmittelbar immer auch erziehend, die lebendige Erkenntnis des Allgemeinen, die durch den Unterricht hervorgebracht wird, erzeugt auch ein Gefühl für das Allgemeine und einen Entschluß des Willens, für das Allgemeine zu leben und zu wirken. Ein guter Unterricht ist immer auch zugleich die beste Disciplin, indem die Disciplin in ihrer freisten Form darin besteht, das Gefühl und den Willen des Schülers für das Gute und das Wahre zu gewinnen, welches der Unterricht erkennen lehrt. Ein Lehrer also, der seinen Schülern nur Kenntnisse beibringt, ohne zugleich ihr Gefühlsinteresse zu erregen und den Willen zu läutern und zu stärken, der möge sich nur immerhin sagen, daß er nicht gut unterrichtet und eine Schule, auf welcher die Disciplin verfallen ist, legt damit ein untrügliches Zeugnis dafür ab, daß auf derselben auch nicht gut unterrichtet wird, denn eine wahre Erkenntnis und Wissenschaft ergreift den ganzen Menschen. Wovon man sich demnach im Unterrichte praktisch überzeugen kann, das folgt auch aus der Natur der Sache und die einfachsten psychologischen Reflexionen können uns in der That überzeugen, daß die drei Grundthätigkeiten der menschlichen Seele, wenn auch immer eine derselben die determinirende und gleichsam tonangebende ist, doch so untrennbar mit einander verbunden sind, daß jede derselben stets die beiden anderen als lebendige Momente in sich hält und zu ihren Zwecken

verwendet, und daß die Dreifaltigkeit der menschlichen Seele, des Erkennens, des Wollens und des Fühlens in Wahrheit auch eine lebendige Dreieinigkeit ist. Man findet in der ganzen Natur kein Verhältnis und keine Existenz, welche mit dieser wunderbaren Trichotomie des inneren Seelenlebens verglichen werden könnte; denn in den eigentlichen Naturprocessen bleiben die Unterschiede entweder einander mehr oder weniger äußerlich oder sie verzehren sich in dem Resultate; dagegen ist jede der drei Geistesthätigkeiten im strengsten Sinne des Wortes in den beiden andern, ohne sich jedoch in ihnen aufzuzehren und ihre eigenthümlichen Merkmale, die sie zu dem machen, was sie sind, irgend zu verlieren. Das einfache Sonnenlicht unterscheidet sich, wenn es von einem Prisma gebrochen wird, in bestimmte Farben, die, obgleich sie alle zum Lichte gehören, doch stets außer und neben einander liegen; aber der Geist unterscheidet sich in Erkenntnis, Wille und Gefühl, die nicht neben einander liegen, auch nicht nach einander folgen, überhaupt nicht außer einander, sondern in einander sind, so daß die erkennende Seele stets auch wollend und fühlend sich verhält und so auch in den beiden anderen Fällen. Andererseits gehen in einem chemischen Processe die beiden Stoffe, welche in den Proceß eintreten, zu einem einfachen Producte zusammen, in welchem sich die specifischen Unterschiede aufgezehrt haben; dagegen bleiben in dem menschlichen Seelenleben, so einfach es ist, die drei Unterschiede doch eben so sehr auch erhalten, und wenn ich mich z. B. auch wesentlich erkennend verhalte, so wirkt doch auch der Wille mit bei dem Erkennen und ebenso das Gefühl. Jeder, der seine innere Seelenthätigkeit aufmerksam beobachtet, wird finden, daß er niemals etwas erkennen kann, ohne zugleich fort und fort erkennen zu wollen, d. h. ohne sich fort und fort dazu zu bestimmen, sich auf den Gegenstand der Erkenntnis zu richten und nicht davon abzulassen. Schwindet dieses Wollen der Erkenntnis eines Gegenstandes in mir, so hört auch die Erkenntnis wenigstens dieses Gegenstandes sogleich auf, und wird dieser Wille, etwas zu erkennen, mehr oder weniger schwach, so wird auch die Erkenntnis mehr oder weniger trocken und äußerlich, denn wenn ich nicht mit meinem ganzen Willen bei einer Erkenntnis bin, so bin ich nicht im Stande, die Sache, auf die die Erkenntnis gerichtet ist, gründlich zu erfassen. Die Lehrer werden täglich darauf hingewiesen, welche unendlich wichtige und schlechterdings unentbehrliche Potenz der Wille in allem Unterrichte bildet, obschon es bei demselben doch zunächst nur auf die Erkenntnis einer Sache abgesehen ist. Denn die Grundbedingungen für alles gedeihliche Lernen sind Aufmerksamkeit und Fleiß der Schüler; aber beide Eigenschaften sind Wirkungen des Willens und die Aufmerksamkeit insbesondere ist der im Erkennen wirkende Wille, nämlich die selbstthätige Richtung des Ich auf einen bestimmten Gegenstand und die Abweisung aller anderen Gegenstände, die sich sonst noch in das Bewußtsein hereindrängen möchten.

Aber auch das Gefühl in irgend einer seiner reichen Bestimmtheiten ist in jeder Erkenntnis gegenwärtig und wirksam. Je lebendiger das Interesse ist, das ich an dem Gegenstande der Erkenntnis nehme, desto fruchtbarer ist die Erkenntnis, und je mehr sich dieses Interesse zur Freude oder gar zum Enthusiasmus steigert, desto mächtiger schreitet die Erkenntnis fort; aber Interesse, Freude, Enthusiasmus und ähnliche Seelenzustände sind Gefühle. Umgekehrt aber kann jede Erkenntnis gehemmt oder ganz aufgehoben werden, wenn das die Erkenntnis begleitende Gefühl der Seele ein widerstrebendes und unfreies ist. Irgend ein Gefühl begleitet stets die Erkenntnis und es ist nach dem Gesagten unendlich wichtig, ob es ein positives oder ein negatives ist. Es gehört mit zur Kunst des Unterrichts, ein positives Gefühl für die Gegenstände der Erkenntnis in der Seele des Schülers zu wecken, d. h. dem Unterrichte eine solche Form zu geben, daß er nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gefühl anspricht. Ein Lehrer, der nicht das Gefühl für die Sache, welche gelehrt wird, zu wecken weiß, also keine Lust und Liebe zum Dinge hervorbringt, der drischt so zu sagen leeres Stroh, und mag er durch Strenge und Ausdauer dem Schüler mancherlei Kenntnisse beibringen, so schadet er doch dadurch seiner Bildung mehr, als er ihr hilft; denn dasjenige kann für den Men-

ſchen kein wirkliches Lebenselement werden, welches er nicht mit freiem Gefühl aufnimmt. Namentlich iſt es bei dem Unterrichte, der es mit den höchſten Gegenſtänden zu thun hat, z. B. bei dem Religionsunterricht von der größten Wichtigkeit, daß neben der Erkenntnis das Gefühl erregt wird. Es ließe ſich eben ſo ſehr aus der Erfahrung nachweiſen, daß auch in jedem Willensact die Erkenntnis und das Gefühl als lebendige Factoren mitwirken und endlich auch jedes lebendige Gefühl z. B. das Gefühl der Liebe die Erkenntnis des Gegenſtandes, der geliebt wird, theils vorausſetzt, theils erſtrebt und daß auch das Wollen in der Liebe gegenwärtig und wirkſam iſt, wenigſtens das Wohlwollen, d. h. das Wollen alles Guten für den Gegenſtand meiner Liebe.

Aber ſo untrennbar dieſe drei Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens von einander ſind, ſo beſtimmt unterſcheiden ſie ſich auch von einander und der Begriff einer jeden derſelben wird gerade durch die Merkmale beſtimmt, durch welche ſie ſich von den beiden andern unterſcheidet. Hier kommt es uns zunächſt nur darauf an, den Begriff der Erkenntnis zu beſtimmen. Die deutſche Sprache, die ſich namentlich auch in ihren pſychologiſchen Beſtimmungen als eine der tiefſinnigſten Sprachen bewährt, unterſcheidet in der menſchlichen Seele zunächſt Geiſt und Gemüth und verſteht unter dem Geiſt die Erkenntnis- und Willensacte und ihre Reſultate, während das Gemüth die Welt der Gefühle bezeichnet. Dieſer Gegenſatz iſt ſcharf und wohlbegründet, denn das Gefühl iſt von der Erkenntnis und von dem Willen dadurch aufs beſtimmteſte unterſchieden, daß es das rein ſubjective Leben oder auch die ſubjective Stimmung der menſchlichen Seele iſt, während das Ich ſowohl in der Erkenntnis als in dem Willen ſich auf ein beſtimmtes Object bezieht und ſich mit dieſem durch einen Proceß vermittelt. Vergleichen wir das Gefühl insbeſondere mit der Erkenntnis, ſo tritt in jeder Form der Erkenntnis, heiße ſie Anſchauung oder Vorſtellung oder ſelbſtbewußtes Denken, eine nothwendige Unterſcheidung ein zwiſchen dem Ich, welches anſchaut, vorſtellt und denkt, und zwiſchen dem beſtimmten Object, welches angeſchaut, vorgeſtellt oder gedacht wird; in dem Gefühl aber iſt dieſer Unterſchied zwiſchen dem Ich und dem Object entweder noch gar nicht herausgeſtellt oder wieder ausgelöſcht und der Inhalt, den das Gefühl allerdings auch in ſich hat, iſt trennungslos mit dem Inneren als ſolchem verwoben. Zwar können die Gefühle auch durch äußere Objecte entzündet werden und auf äußere Objecte ſich beziehen; aber Gefühle heißen ſie nicht in Bezug auf dieſe Objecte, ſondern losgelöst von dieſen, als Zuſtände und Bewegungen der Seele in ſich ſelbſt, als ſubjective Erregungen und Stimmungen. Das Gefühl der Freude z. B. kann bewirkt ſein durch einen Gegenſtand und kann ſich fortwährend nähren durch dieſen Gegenſtand; aber die Freude ſelbſt iſt die von dem Gegenſtande abgelöste ſubjective Harmonie der Seele mit ſich ſelbſt, und was an ihr gegenſtändlich iſt, das fällt ſchon in das Gebiet der Erkenntnis und des Willens und iſt durch dieſe Thätigkeiten vermittelt. Wie in der Saite eines Inſtruments durch Berührung mit einem äußeren Körper ein Ton erzeugt wird, ſo erzeugt ſich auch in der menſchlichen Seele ein Gefühl, wenn ſie erkennend oder wollend und handelnd mit einem Objecte in Berührung kommt, aber wie der Ton doch auch etwas für ſich iſt, eine eigenthümliche, die Innerlichkeit des Körpers offenbarende und ſich auch nach außen mittheilende Erſcheinung an dem Körper der Saite, ſo iſt auch das Gefühl etwas für ſich, eine Offenbarung der Innerlichkeit des Seelenlebens, die zum Vorſcheln kommt, wenn die Seele etwas erkennt oder will oder wenn ſie handelt. Wenn die Gefühle auch wohl in den meiſten Fällen durch Erkenntnis- und Willensacte erregt werden, ſo können ſie ſich ja auch bekanntlich zu einer ſolchen Herrſchaft in der Seele aufſchwingen, daß ſie alle Erkenntnis- und Willensacte zu ihrem Dienſte verwenden und ſo ihr Fürſichſein mächtig documentiren. Wenn z. B. das Gefühl der Liebe in der menſchlichen Seele rege iſt, ſo muß ihm alles dienen, was der Menſch ſonſt noch iſt und hat und thut. Der höchſte Grad der Gefühlsthätigkeit — die Leidenſchaft — nimmt alle Acte des Erkennens und des Wollens gefangen.

Während nun die Erkenntnis und der Wille darin mit einander übereinſtimmen

und von dem Gefühle ſich unterſcheiden, daß in beiden das Ich ſich von einem Objecte unterſcheidet, wogegen im Gefühl der Inhalt in dem Ich aufgeht, ſo unterſcheiden ſich nun weiter die Erkenntnis und der Wille durch die Richtung von einander, nach welcher das Subject mit dem Object in Gemeinſchaft tritt und ſich vermittelt. Der Erkenntnisproceß iſt eine Bewegung von dem Aeußerlichen zum Innerlichen, ein Ueberſetzen des Objectiven in die Sphäre des ſubjectiven Bewußtſeins; dagegen beſteht das Wollen und Handeln gerade umgekehrt aus einem Ueberſetzen deſſen, was im ſubjectiven Bewußtſein lebt, in das objective Daſein.

Der Ausgangspunct im Wollen iſt eine Beſtimmung des Selbſtbewußtſeins mit der Tendenz, dieſe Beſtimmung ins äußere Daſein überzuſetzen, alſo ein Entſchluß, ein Vorſatz, ein Zweck oder wie man den Anfang des Wollens ſonſt nennen mag; die Richtung des Wollens geht von innen nach außen und beſteht in der Thätigkeit, ein äußerliches Object ſo umzugeſtalten, daß mein innerlicher Vorſatz darin realiſirt erſcheint und das Ziel des Wollens iſt eben das von meiner Subjectivität losgelöste Werk, welches ein Ausdruck meines inneren Zweckes iſt. Der Ausgangspunct des Erkennens dagegen iſt ein Object, welches ich von meinem Ich getrennt und unterſchieden weiß; die Thätigkeit des Erkennens ſelbſt iſt ein Aufnehmen des Objects nach ſeinen weſentlichen Beſtimmungen in das Bewußtſein und das Ziel des Erkennens iſt die lebendige Gegenwart des Objects im Bewußtſein, deſſen Eigenthum es durch die Erkenntnis geworden iſt. Das Erkennen und das Wollen können ſich auf ein und dasſelbe Object beziehen und in dieſem Falle tritt der Unterſchied beider Thätigkeiten am ſchärfſten hervor. Die Erkenntnis oder die theoretiſche Thätigkeit bringt nämlich an dem Objecte, auf welches ſie ſich bezieht, keinerlei Veränderung hervor, ſondern nimmt es, wie es iſt, nach ſeinen weſentlichen Beſtimmungen auf und macht es zu einem Eigenthum des Bewußtſeins. Der Wille oder die praktiſche Thätigkeit dagegen bringt an dem Objecte, auf welches er ſich bezieht, Veränderungen hervor, durch die das Object den Zwecken des wollenden Subjects gemäß umgeſtaltet und verwandt wird. Das uns am nächſten liegende Beiſpiel von dieſen entgegengeſetzten und doch ſich gegenſeitig bedingenden Thätigkeiten bietet das Verhältnis dar, in welchem der Lehrer zu dem Schüler ſteht. Das Gedeihen des Unterrichts und der Erziehung iſt offenbar mit davon abhängig, daß der Lehrer ſeinen Zögling kennt. Er wird ſich daher in jeder Weiſe bemühen, ihn kennen zu lernen; das geſchieht aber dadurch, daß er ihn beobachtet, wie er iſt, nach ſeinen Eigenſchaften und Anlagen, nach ſeinen Tugenden und Fehlern, daß er alſo nichts von ſeinem Eigenen hinzuthut, ſondern ſich nur ein deutliches Bewußtſein von dem objectiven Weſen des Schülers und ſeiner Beſtimmung macht. Dieſe Thätigkeit iſt die Erkenntnis und ſie iſt vollendet, wenn die Idee, die der Lehrer ſubjectiv von dem Schüler hat, mit der objectiven Idee desſelben vollkommen übereinſtimmt. Verhalte ich mich aber praktiſch zu meinem Zöglinge, ſo wirke ich auf ihn ein, wandele ihn um und entwickele ihn von Stufe zu Stufe, ſo daß die praktiſche Einwirkung auf ihn in der That eine fortwährende Veränderung desſelben iſt. Die praktiſche Veränderung des Zöglings iſt eine unvernünftige, wenn ich etwas anderes aus ihm machen will, als wozu er ſeiner Natur nach beſtimmt iſt — inſofern hängt alſo die rechte Praxis von der Erkenntnis ſeiner Natur ab; aber eine Veränderung des Objects bleibt das praktiſche Thun, mag es vernünftig oder unvernünftig ſein. —

Das eigentliche Kriterium der Erkenntnis beſteht alſo darin, daß die Natur der Sache ſelbſt, auf welche ſich die Erkenntnis bezieht, in das Bewußtſein aufgenommen wird oder in der Uebereinſtimmung der Vorſtellung, die ich von dem Objecte in meinem Bewußtſein habe, mit der Natur und dem Weſen des Objects. Man kann dieſe Gleichheit, die zwiſchen meiner Erkenntnis des Objects und der Natur des Objects ſtattfindet, die Objectivität der Erkenntnis nennen und in dieſer Eigenſchaft das Hauptmerkmal von dem Begriff der Erkenntnis finden. Man rechnet zwar alle Acte des Bewußtſeins, welche das Ich als Aequivalente beſtimmter Objecte in ſich trägt, mögen ſie die Natur

dieſer Objecte wiedergeben oder auf ſubjectiven Täuſchungen beruhen, zur Erkenntnisthätigkeit; aber der Begriff der Erkenntnis wird um ſo weniger erfüllt, je mehr ich von dem Meinigen hinzuſetze und je mehr ich von den Eigenſchaften des Objects, welches erkannt werden ſoll, wegiaſſe oder dieſelben umändere. Dieſes gilt von allen Arten der Erkenntnis, von den ſinnlichſten und überſinnlichſten. Schon wenn ich das Bild von einem ſinnlichen Objecte z. B. von einem einzelnen vor mir ſtehenden Baume in mich aufnehme, ſo kann dasſelbe nur in dem Grade als eine Erkenntnis geiten, in welchem mein Bild mit der Geſtalt des Baums übereinſtimmt, ſo daß wenn ich ein geſchickter Maler wäre und das in meinem Bewußtſein iebende Bild des Baums auf Papier oder Leinwand herauswürfe, ein Gemälde entſtünde, welches mit der Geſtait des wirklichen Baumes gewiſſermaßen congruent wäre. Dasſelbe gilt von der Erkenntnis der allgemeinen Geſetze und Principien des natürlichen und geiſtigen Univerſums. Ein Mathematiker erkennt nur dann die Eigenſchaften und Geſetze des Kreiſes, wenn die Lehrſätze, die er darüber aufſtellt, nicht bloß ſeine Meinungen ſind, ſondern die objective, von aller menſchlichen Meinung unabhängige, Natur des Kreiſes ausſprechen. Die Regeln, die der Grammatiker in einer Sprache findet, ſind, wenn ſie den Namen der Erkenntnis verdienen ſollen, nicht etwa Zeugniſſe ſeines Beliebens, ſondern die objectiven Geſetze der Sprache ſelbſt, die auch dann noch ihre Geſetze bleiben würden, wenn ſie auch kein Menſch erkännte. Die Objectivität unterſcheidet die vollendete Erkenntnis von der bloßen Meinung — ein Unterſchied, auf welchen zuerſt Plato aufmerkſam gemacht hat. Die Meinung (δόξα) iſt eine ſubjective Auffaſſung der Sache, die mit dem, was die Sache wirklich iſt, nicht übereinſtimmt oder deren Uebereinſtimmung mit der Sache wenigſtens noch nicht nachgewieſen iſt; dagegen iſt die Erkenntnis oder das Wiſſen (ἐπιστήμη) eine ſolche Auffaſſung der Sache, die mit ihrem Weſen identiſch und in dieſer Eigenſchaft nachgewieſen iſt. Wenn ſich aber die Meinung auch erſt von dem bloß Subjectiven, welches in ihr liegt, zu reinigen hat, um den Namen der Erkenntnis zu verdienen, ſo iſt ſie doch der Anfang der Erkenntnis und wird daher mit Recht auch in das allgemeine Gebiet der Erkenntnisthätigkeit gerechnet; ohnehin hat jede Meinung, die ſich in dem Bewußtſein eines Menſchen durch die Betrachtung eines Objects gebildet hat, mehr oder weniger einen objectiven Kern und es iſt daher nur die Aufgabe der fortſchreitenden Erkenntnis, durch fortgeſetzte Erforſchung des Objects den in der Meinung liegenden objectiven Kern gleichſam herauszuſchälen.

Daß übrigens die Objectivität das weſentlichſte Merkmal in dem Begriffe der Erkenntnis ausmacht, läßt ſich auch ſchon aus der ſinnlichen Bedeutung dieſes Wortes nachweiſen. Unſer deutſches Wort erkennen bezieht ſich zuerſt auf das ſinnliche Sehen; das Erkennen iſt eine beſondere Art von dem Sehen. Ich ſehe ſehr häufig etwas, ohne es zu erkennen, ſei es daß mein Auge zu ſchwach dazu iſt, um den Gegenſtand in einer beſtimmten Entfernung zu erkennen oder weil der Gegenſtand zu wenig beleuchtet iſt, oder aus anderen Gründen. Das Erkennen iſt alſo ein beſtimmtes Sehen, nämlich ein ſolches Sehen, durch welches von dem Gegenſtande ein ſcharf abgegrenztes und in allen ſeinen Theilen deutliches Bild zum Bewußtſein gebracht wird. Die ſcharfe Abgrenzung des geſehenen Gegenſtandes von den ihn umgebenden Gegenſtänden giebt der Erkenntnis das, was man Klarheit nennt; aber die ſcharfe Unterſcheidung der einzelnen Theile und Eigenſchaften des Gegenſtandes von einander bewirkt die Deutlichkeit der Erkenntnis. Die Klarheit der Erkenntnis bezieht ſich auf die Totalität des Gegenſtandes und die Deutlichkeit auf die einzelnen Theile und Eigenſchaften desſelben; beide Beſtimmungen vereinigt machen ſelbſt in der ſinnlichen Erkenntnis das aus, was oben mit dem Namen der Objectivität bezeichnet worden iſt. Aber dieſe Merkmale, welche ſchon das ſinnliche Erkennen hat, werden auf geiſtige Gegenſtände und allgemeine Objecte übertragen und ſo iſt das zunächſt eine ſinnliche Thätigkeit bezeichnende Wort: Erkenntnis zu einer ſo Epoche machenden pſychologiſchen Kategorie erhoben worden. Schon die einzelnen Raumgebilde, die wir mit unſeren Sinneswerkzeugen wahrnehmen, tragen in ſich

allgemeine Gattungsbegriffe, die wir nur mit dem Geiſte auffaſſen können, die aber nichts deſto weniger eben ſo ſehr zu der objectiven Natur der Gegenſtände gehören, wie die rein ſinnlichen Eigenſchaften. Ich erkenne ein Raumgebilde z. B. als eine Pflanze, d. h. ich finde, daß ſeine ganze Geſtalt und Erſcheinungsweiſe dem Gattungsbegriff der Pflanze entſpricht. Meine Auffaſſung würde keine Erkenntnis, ſondern eine bloße Meinung ſein, wenn ich dieſem beſtimmten Baume, der vor mir ſteht, einen andern Gattungsbegriff beilegen wollte, als den der Pflanze, wenn ich ihn alſo z. B. als ein Thier oder als einen Stein bezeichnen wollte. Alſo auch die allgemeinen Begriffe, vor allem die Gattungsbegriffe ſind objectiv, d. h. gehören den Dingen ſelbſt an und das Bewußtſein davon iſt alſo eben ſo gut eine Erkenntnis wie das ſinnliche Beobachten, da hierdurch etwas wirklich objectives in das Bewußtſein aufgenommen wird. Zu demſelben Reſultate gelangen wir, wenn wir unſere Betrachtung auf Zeiterſcheinungen richten, auf Bewegungen und Entwicklungen in der Natur und auf das Werden in unſerer eigenen Seele. Wenn wir eine ſolche Erſcheinung gerade ſo auffaſſen, wie ſie ſich giebt, wenn wir jedes Zeitmoment derſelben in ſeiner ſpecifiſchen Eigenthümlichkeit uns zum Bewußtſein bringen und die auf einander folgenden Momente beſtimmt von einander abgrenzen und unterſcheiden, und ſo eine beſtimmte Zeiterſcheinung aus dem allgemeinen Meere des Werdens herausheben, ſo werden wir ſchon ein ſolches, noch zum großen Theile ſinnliches, Beobachten ein Erkennen nennen müßen, während jede Ungleichheit, welche zwiſchen dem ſubjectiven Bewußtſein von der Erſcheinung und zwiſchen der objectiven Natur der Erſcheinung ſelbſt ſtattfindet, die Erkenntnis trübt und ihrem Begriffe entfremdet. Aber auch die Zeiterſcheinungen ſind von allgemeinen Kräften durchdrungen und von ewigen Geſetzen beſtimmt, die den Erſcheinungen ſelbſt inwohnen und nicht etwa durch den denkenden Menſchen bloß hineingelegt werden. Ein klares und deutliches Bewußtſein von dieſen Geſetzen iſt daher auch eine Erkenntnis, weil darin die objective Natur der Gegenſtände ſelbſt vorgeſtellt wird. Die Keplerſchen Analogieen, nach denen die Planeten ſich bewegen, ſind zwar von Kepler gefunden, aber ſie ſind objective Geſetze und eben darum iſt das Finden derſelben einer der glänzendſten Acte der menſchlichen Erkenntnis, während bloße Hypotheſen das Subjective der menſchlichen Meinung noch nicht ganz abgeſtreift haben.

2) Von den verſchiedenen Formen der Erkenntnis. Wir haben bisher von der Erkenntnis ganz im allgemeinen geſprochen und nachzuweiſen verſucht, wie ſie ſich von dem Willen und von dem Gefühl unterſcheidet, ohne die beſonderen Formen, in denen die Erkenntnis erſcheint, näher zu berückſichtigen. Das bisher Geſagte gilt daher für alle Formen der Erkenntnis und namentlich gilt der Begriff der Erkenntnis, wonach ſie das mit dem objectiven Weſen der Sache identiſche Bewußtſein iſt, ganz allgemein, mag das Object der Erkenntnis ein ſinnliches Object ſein oder das Geſetz von einer Fülle von Erſcheinungen oder die Idee eines geiſtigen Lebens. Jetzt aber gilt es, den Umkreis der Erkenntniſſe für ſich zu betrachten und die Unterſchiede, die ſich darin finden, hervorzuheben. Es iſt ſeit Kant, ja man kann wohl in gewiſſer Beziehung ſagen, ſeit Ariſtoteles gebräuchlich, drei Grundformen der Erkenntnis zu unterſcheiden, nämlich: die Anſchauung, die Vorſtellung und den Begriff, obgleich die verſchiedenen Pſychologen über den Inhalt und den Umfang dieſer Beſtimmungen und über ihr gegenſeitiges Verhältnis keineswegs einerlei Meinung ſind. Was Kant betrifft, ſo ſetzt er die Anſchauung und den Begriff am beſtimmteſten einander gegenüber, ſubſumirt aber beide unter den Begriff der Vorſtellung, als Arten unter die nächſt höhere Gattung, während Hegel in ſeiner Pſychologie Anſchauung, Vorſtellung und Begriff als Beſtimmungen betrachtet, von denen die eine aus der anderen ſich naturgemäß entwickelt. Kant erläutert die Bedeutung dieſer Formen unter anderem durch folgendes Beiſpiel: „Sieht ein Wilder ein Haus in der Ferne, deſſen Gebrauch er nicht kennt, ſo hat er zwar eben dasſelbe Object, wie ein anderer, der es beſtimmt als eine für Menſchen

eingerichtete Wohnung kennt, in der Vorstellung vor sich; aber der Form nach ist dieses Erkenntnis eines und desselben Objects in beiden verschieden. Bei dem einen ist es bloße Anschauung, bei dem anderen Anschauung und Begriff." Es geht aus diesem Beispiele aufs bestimmteste hervor, wie Kant die Anschauung von dem Begriffe unterscheidet. Denn der Wilde hat nur ein einzelnes Object vor sich, während der Gebildete in diesem Einzelnen einen allgemeinen Gattungscharakter findet, nämlich den des Hauses. Hiernach würde sich die Anschauung von dem Begriff in der Weise unterscheiden, daß die Anschauung die Erkenntnis des Individuellen, der Begriff aber die Erkenntnis des Allgemeinen ist. Diese Bestimmungen haben etwas durchaus scharfes und klares; sie sind daher im wesentlichen beibehalten worden und gelten auch noch in der heutigen Psychologie; nur ist der Begriff des Einzelnen oder des Individuellen nicht in der beschränkten Bedeutung eines bloß sinnlich Einzelnen festzuhalten, wie es von Kant meistentheils geschieht, sondern auf jedes Wesen auszudehnen, was für sich ist, eine in sich abgeschlossene Existenz hat und daher alle anderen Einzelwesen von sich ausschließt. Bleiben wir bei dem Kant'schen Beispiele stehen, so ist „Haus" allerdings ein Begriff, da es die Gattung ist, in der alle einzelnen Häuser mit einander übereinstimmen; aber dieses bestimmte Haus, das ich mit meinen Augen sehe oder auch nur innerlich mir vorstelle, ist eine Anschauung, weil das Princip der Einzelnheit das Ganze beherrscht, wenn auch noch so viele allgemeine Bestimmungen d. h. also nach Kant noch so viele Begriffe mit dem Individuum sich verbinden. Bloß ein Kind, das noch nicht sprechen könnte und daher auch noch nicht das Bewußtsein von allgemeinen Wesenheiten erlangt hätte, hätte in der Anschauung eines bestimmten Hauses nur einen sinnlichen Eindruck; wer aber denken und sprechen kann, der verbindet mit diesem bestimmten Hause tausend allgemeine Begriffe, ohne daß die Auffassung des Objects deshalb aufhörte eine Anschauung zu sein. Ich nenne dieses individuelle Object, was ich vor mir habe, ein Haus, ich bezeichne seine Gestalt, seine Farben, die Theile als Fenster, Thüren, Treppen, Stockwerke u. s. w., ich zähle die Theile, spreche von der Schönheit und Zweckmäßigkeit des Gebildes; kurz ich verbinde damit eine fast zahllose Menge allgemeiner Begriffe; denn Haus, Fenster, Thüren, Treppen, Gestalten, Farben, Schönheit, Zweckmäßigkeit u. s. w. sind alles allgemeine Begriffe; aber durch alles dieses hört die Anschauung nicht etwa auf eine Anschauung zu sein; da ein einzelner Gegenstand dadurch, daß er eine Menge allgemeiner Bestimmungen oder Begriffe in sich hält, nicht aufhört ein Individuum zu sein, denn die Natur des Individuums besteht eben darin, für sich zu sein und alles andere von sich auszuschließen. Die Sphäre der Anschauung greift also eben so weit, als die Sphäre der individuellen Wesen; was ein Individuum ist oder als solches betrachtet werden kann, fällt, sofern das menschliche Selbstbewußtsein seine Aufmerksamkeit darauf richtet, unter die psychologische Kategorie der Anschauung. Es braucht ein Individuum auch gar nicht mit einem Male mit den Sinnen zu übersehen zu sein, um eine Anschauung zu geben, ja es braucht überhaupt nicht sinnlich zu sein. Ein bestimmtes Haus kann man etwa mit einem Blicke überschauen, wenigstens von einer Seite und kann so eine Anschauung desselben gewinnen; aber man kann auch eine ganze Stadt als ein individuelles Ganze betrachten und daher eben so gut auch von der Anschauung einer Stadt sprechen; eben so gut aber auch von der Anschauung eines ganzen Landes z. B. von Deutschland oder selbst von unserem Planeten. Allerdings würden wir von solchen Dingen, die theilweise gesehen, aber doch in keiner Weise als Ganze übersehen werden können, keine Anschauungen gewinnen, wenn wir keine Einbildungskraft hätten, die den geschauten Theil oder die geschauten Theile zu einem in sich abgeschlossenen individuellen Ganzen zusammenfaßte, denn als ein individuelles Ganze muß man die Sache in dem Bewußtsein gegenwärtig haben, wenn von einer Anschauung die Rede sein soll.

Die Einbildungskraft ist aber die bewunderungswürdige Kraft der menschlichen Seele, mittelst welcher die im äußeren Raume der Natur mit den Augen gesehenen

oder durch andere Sinne wahrgenommenen Dinge als congruente Bilder im inneren Raume des Bewußtseins aufbewahrt werden, so daß sie zu jeder Zeit reproducirt werden können. Die Einbildungskraft ist ein Theil des Erkenntnisvermögens, nämlich derjenige Theil, durch welchen Bilder geschaffen werden, die den objectiven Bildern congruent sind. Sehe ich mir ein Haus wiederholt und sorgfältig an, so schaffe ich mir im Innern ein dem Hause gleiches Bild, und wenn ich ein geübter Maler wäre, so könnte ich dieses Bild mit allen seinen Gestalten, Verhältnissen und Farben auf Papier oder Leinwand malen und würde so eine der ursprünglichen Gestalt völlig gleiche Gestalt gewinnen. Aber die Einbildungskraft wirkt noch mehr, indem sie das von mehreren einzelnen Seiten beobachtete Individuelle zu einem in sich geschlossenen Gesammtbilde, welches alle Seiten in ihrer naturgemäßen Verbindung wiedergiebt, zusammenfaßt. Von einem Hause sehe ich mit den sinnlichen Augen immer nur eine Seite, aber indem ich eine nach der anderen mir ansehe und congruente Bilder in meinem Innern davon gewinne, so setze ich dann unwillkürlich alle einzelnen Seiten zu einem Totalbilde zusammen. Hat nicht jeder ein Totalbild in sich von seiner Wohnstube, ja von seinem Wohnhause und vielen anderen Dingen, die er oft und genau beobachtet hat? Und doch kann er die meisten von diesen Gegenständen mittelst der Sinne nicht mit einem Male übersehen, sondern nur einzelne Seiten und auch diese immer nur von einem einzigen Gesichtspuncte. Diese zusammenfassende und ergänzende Kraft der Einbildungskraft zeigt sich aber erst recht in wunderbarer Lebendigkeit, wenn wir uns Anschauungen zum Bewußtsein bringen von individuellen Wesen, von denen wir gar keine sinnliche Wahrnehmung haben können. Wir können aus den Gedichten eines Dichters eine Anschauung gewinnen von dem individuellen Wesen, das in diesem Dichter wohnte und ihn von allen anderen Dichtern und Menschen unterschied. Alles, was ein wirklich in sich vollendeter und mit sich einiger Mensch spricht und thut, trägt das Gepräge seiner Individualität und es ist daher auch recht wohl möglich, aus diesen Aeußerungen desselben heraus ein klares und deutliches Bewußtsein von seiner geistigen Individualität zu gewinnen und ein solches Bewußtsein ist auch eine Anschauung und das Höchste und Wünschenswertheste, wozu wir es in dem Verständnis eines anderen Menschen bringen können.

Durch das Bisherige haben wir die Behauptung zu beweisen versucht, daß die erste Form der Erkenntnis, nämlich die Anschauung, keineswegs bloß sinnlich zu sein oder auch nur ein sinnliches Moment an sich zu tragen braucht, sondern daß die Anschauung auch dann noch eine Anschauung bleibt, wenn wir unsere Sinne nicht mehr brauchen, sondern nur etwas rein innerliches uns zum Bewußtsein bringen, wenn dieses Innerliche nur ein individuelles Wesen in seiner ganzen objectiven Abgeschlossenheit klar und deutlich darstellt. Aber dennoch wird niemand leugnen, daß ein großer Unterschied stattfindet zwischen einer Anschauung, die wir uns noch durch unsere Sinne vermitteln, und einer solchen, die wir, ohne irgend eine sinnliche Vermittlung nöthig zu haben, in unserem Geiste aufbewahren und zu jeder Zeit in unser Bewußtsein hereinrufen können; daß also z. B. ein wesentlicher Unterschied ist zwischen der Anschauung eines Hauses, auf das ich eben noch meine Augen hinrichte und zwischen der Anschauung eines Hauses, die ich in meinem Bewußtsein trage und mir zu jeder Zeit vorstellen kann. Man muß dem zu folge äußere Anschauungen und innere Anschauungen unterscheiden; äußere, zu deren Auffassung und Festhaltung noch die Sinne gebraucht werden und innere, die, von den Sinnen unabhängig, ein reines Eigenthum des Bewußtseins sind und von diesem willkürlich verwandt werden können. Dieser Unterschied zwischen den äußeren Anschauungen und den inneren oder verinnerten Anschauungen ist manchen Psychologen so wichtig erschienen, daß sie die verinnerten Anschauungen erst Vorstellungen nennen, während andere das Wort Vorstellung in allgemeinerem Sinne nehmen und alles Vorstellung nennen, was dem Menschen nur irgend zum Bewußtsein kommt, so daß eben so sehr das Bild eines Hauses, das ich

äußerlich betrachte, eine Vorſtellung genannt werden kann als ein ganz allgemeiner Begriff, wie der Begriff des Lebens oder der Schönheit. Wie man aber auch die Bedeutung der Vorſtellung faſſen mag, darin werden alle Pſychologen übereinſtimmen, daß man zwei weſentlich verſchiedene Arten von Vorſtellungen unterſcheiden muß, nämlich die Vorſtellungen von Anſchauungen und die Vorſtellungen von Begriffen oder die Vorſtellungen von etwas individuellem und die Vorſtellungen von etwas allgemeinem. Die Vorſtellung von dem Begriff „Haus" iſt eine allgemeine Vorſtellung, weil Haus ein Gattungsbegriff und kein Individuum iſt; aber die Vorſtellung von dieſem beſtimmten Hauſe, in dem ich wohne, iſt eine individuelle Vorſtellung, weil dieſes beſtimmte ein Individuum und kein Gattungsbegriff iſt. Die Vorſtellung von einer ganz beſtimmten Melodie, die ich vor kurzem gehört habe und ſelbſt auch wieder ſingen kann, iſt eine individuelle Vorſtellung, dagegen iſt die Vorſtellung von Melodie und Harmonie überhaupt eine allgemeine Vorſtellung, da in dieſen Begriffen der allgemeine Gattungscharakter aller einzelnen Melodieen und Harmonieen ausgedrückt iſt. Die individuellen Vorſtellungen ſind Bilder und Töne, wenn ſie aus dem inneren Raume des Bewußtſeins wieder herausgeſetzt und zu wirklichen Anſchauungen verwandelt werden; die allgemeinen Vorſtellungen ſind aber Worte und die Sprache iſt überhaupt die Welt der allgemeinen Vorſtellungen. Viele Menſchen machen es ſich nicht klar, daß die Sprache ſtets etwas allgemeines, nämlich Begriffe, Ideen, allgemeine Verhältniſſe bezeichnet, niemals etwas individuelles in dem eigentlichen Sinne des Wortes und doch iſt dieſe Erkenntnis durchaus nothwendig, wenn man ſichere und ſcharfe Begriffe von den verſchiedenen Erkenntnisformen erhalten ſoll. Mancher ſagt vielleicht, daß ja das Wort: Individuum ſelbſt ſchon eine Bezeichnung des Individuellen iſt; aber in der That verhält ſich die Sache nicht ſo, ſondern das Wort Individualität bezeichnet das allen Individuen Gemeinſame, dasjenige, was das Individuum zum Individuum macht, aber nicht ein „dieſes da", nicht ein τόδε τι nach der Bezeichnung des Ariſtoteles. Auch wenn ich ſage: Ich, ſo bezeichne ich mit dieſem Worte kein Individuum im ſtrengen Sinne des Wortes; denn jeder Menſch iſt ein Ich oder mit dem Ich wird die allgemeine Natur aller Menſchen als ſelbſtbewußter Weſen bezeichnet. Wenn deſſen ungeachtet ein Anderer daran, daß ich „ich" ſage, erkennt, daß ich dieſes ganz beſtimmte, von allen andern in der Welt abſolut unterſchiedene Ich meine, ſo erkennt er es nicht an dem Worte „ich", ſondern daran, daß er einen von mir ausgehenden Laut hört oder daran, daß ich auf mich — als dieſen — mit den Fingern hinweiſe. Höchſtens die nomina propria bezeichnen ein beſtimmtes Individuum, aber die nomina propria gehören nicht zur Sprache als ſolcher, ſondern ſind für dieſe ſinnloſe Laute. Die Sprache als ſolche iſt ſtets nur die Bezeichnung von dem Allgemeinen oder von Begriffen. Dieſes gilt ſchon von ſolchen allgemeinen Beſtimmungen, die der Sinnlichkeit inhäriren. Wenn ich roth ſage, ſo verſtehe ich darunter nicht eine beſtimmte rothe Farbe, etwa das Purpurrothe und habe, wenn ich das Wort ſpreche, auch keineswegs die individuelle Vorſtellung von einem ganz beſtimmten Roth, ſondern den ganz allgemeinen Gedanken deſſen, was allen noch ſo unendlich vielen Arten des Rothen gemeinſam iſt. Noch weniger iſt es möglich, von der Farbe eine individuelle Vorſtellung im Bewußtſein zu tragen, die ich, wenn ich malen könnte und die nöthigen Farbmittel hätte, aufs Papier malen könnte, denn alles, was ich abmalen kann, iſt durchaus individuell, ſondern Farbe iſt ein Begriff, der die allen Farben, ſo unendlich verſchiedenartig ſie auch ſind, gemeinſamen Merkmale zuſammenfaßt. Aber die allermeiſten Begriffe, die wir in unſerem Bewußtſein tragen, gehören der Sphäre der Sinnlichkeit gar nicht an, ſondern der des Geiſtes. Eine Farbe, wie das Purpurrothe, könnte ich mir zur Noth noch vorſtellen als etwas individuelles; aber es wäre abſurd, wenn man jemanden zumuthen wollte, die Gerechtigkeit oder die Wahrheit oder die Qualität oder das Denken oder unzählig viele andere Begriffe ſich als individuelle Gebilde vorzuſtellen. Begriffe kann man ſich nur denken, da das Denken die Thätigkeit des Allgemeinen iſt und das Charaktermerkmal der Be-

griffe die Allgemeinheit iſt; vorgeſtellt werden aber die Begriffe durch die Sprache. Das Wort iſt die Form, in welcher das Allgemeine vorgeſtellt wird; das Bild und der Ton dagegen ſind die Vorſtellungsformen für das Individuelle. Nichts deſto weniger ſind die Worte nur die Zeichen für die Begriffe, die das menſchliche Bewußtſein ſich geſchaffen hat, um die Begriffe zu fixiren und ſie ſowohl in ſich ſelbſt feſtzuhalten als ſie anderen Menſchen mittheilen zu können. Der Begriff iſt eben ſo ſehr auch von dem Worte, welches ein ſubjectives Zeichen desſelben iſt für das menſchliche Bewußtſein, unterſchieden, indem er für ſich exiſtirt und eine Selbſtändigkeit hat, auch wenn dafür noch kein Wort gefunden wäre. Die Objectivität der Begriffe würde man ſchon daraus ſchließen können, daß ſo verſchiedene Sprachen exiſtiren, während doch die verſchiedenen Völker ſich gegenſeitig verſtehen und daher trotz der Verſchiedenheit der Worte doch dieſelben Gedanken haben. Wenn der Grieche τράπεζα ſagte, ſo verſtand er unter dieſem Worte dasſelbe, was wir unter Tiſch uns denken und was er ψυχή nannte, iſt dasſelbe, was wir durch das Wort Seele bezeichnen; τράπεζα und Tiſch ſind alſo nur verſchiedene Zeichen für einen und denſelben Begriff und eben ſo ψυχή und Seele. Aber die Objectivität der Begriffe erkennen wir auch aus dem ſinnlichen und geiſtigen Univerſum, wo ſie wirkſam ſind und wenn ſie auch kein Menſch mit Worten bezeichnen möchte. Es iſt hier nicht der Ort, auf den alten Jahrhunderte lang fortgeführten Streit zwiſchen dem Nominalismus und Realismus näher einzugehen, von denen jener die allgemeinen Begriffe nur für Abſtracta, dieſer aber für die ſchöpferiſchen Weſenheiten der Dinge ſelbſt hielt, ſo daß die Nominaliſten dieſelben post rem und die Realiſten ante rem ſetzten. Wir bemerken hier nur, daß jede dieſer Parteien die eine Hälfte der Wahrheit ausſprach, die erſt mit der anderen Hälfte zuſammen die volle Wahrheit ausmacht. Denn es iſt auf der einen Seite nicht zu leugnen, daß man in der Wirklichkeit keine allgemeinen Begriffe beobachtet. Ich beobachte z. B. niemals den Begriff Thier, ſondern immer nur ein ganz individuelles, von allen anderen abſolut unterſchiedenes Thier und ſelbſt die Begriffe, die wir in unſerem Geiſte tragen, ſind nicht für ſich, ſondern nur in dieſem individuellen Ich, das ſie hat. Nur in den Individuen exiſtiren die allgemeinen Begriffe. Aber das Gegentheil iſt eben ſo richtig: nur in allgemeinen Begriffen exiſtiren die Individuen. Was einen beſtimmten einzelnen Menſchen von einem beſtimmten einzelnen Thiere unterſcheidet, iſt nicht ſein Individuumſein, denn dieſes kommt eben ſo gut dem einzelnen Thiere zu, ſondern der allgemeine Begriff des Selbſtbewußtſeins. Hätte ich kein Selbſtbewußtſein, ſo würde ich aufhören, als Menſch zu exiſtiren; eben ſo hörte das Thier auf, als einzelnes Thier zu exiſtiren, wenn nicht der Begriff des Lebens in ihm waltete und es durch und durch beſtimmte. Aber ſelbſt wenn man zwei Individuen derſelben Gattung mit einander vergleicht, z. B. zwei Menſchen, ſo unterſcheiden ſie ſich von einander durch allgemeine Beſtimmungen. Sage ich z. B. der eine iſt gebildeter als der andere, ſo iſt es der Grad der Bildung, der ſie unterſcheidet; ſage ich, daß der eine gut iſt und der andere böſe, ſo iſt es das Verhältnis zur ſittlichen Idee, was ſie unterſcheidet; iſt der eine ein Philoſoph und der andere ein Dichter, ſo iſt in dem einen die Vernunft und in dem andern die Phantaſie überwiegend wirkſam, und wenn ſie einander auch noch ſo ſehr ähnlich ſein ſollten, ſo ſind ſie doch durch gewiſſe, wenn auch noch ſo verborgene Qualitäten von einander unterſchieden, denn ſonſt würden ſie ſich nicht gegenſeitig ausſchließen und alſo keine Individuen ſein; aber Qualitäten ſind allgemeine Beſtimmungen. Mag es der Metaphyſik überlaſſen bleiben, das Geheimnis der Einheit des Individuellen und Allgemeinen zu ergründen, auf welcher jede Exiſtenz ruht; aber ſo viel iſt auch jedem unbefangenen Beobachter klar, daß in jeder Exiſtenz der individuelle Factor eben ſo ſelbſtändig und nothwendig iſt als der allgemeine Facter. Die Begriffe ſind ebenſo objectiv, wie die Individuen, aber Individuen werden angeſchaut und Begriffe werden gedacht, beide aber auch vorgeſtellt; nur ſind die Vorſtellungen von Individuen individuelle Vorſtellungen, d. h. Bilder und Töne, aber die Vorſtellungen von Begriffen ſind Worte.

Man kann die Begriffe ſich nicht zum Bewußtſein bringen, ohne zu ſprechen, eben ſo wenig als man Individuen ins Bewußtſein faſſen kann, ohne ſich von denſelben Bilder zu machen; aber gerade ſo wie Individuen, von denen wir Bilder in uns tragen, auch außer uns exiſtiren, ſobald wir uns nicht täuſchen, eben ſo exiſtiren unſere Begriffe, die wir in Worten ausſprechen, auch unabhängig von uns und außer uns, wenn wir uns nicht täuſchen, wie denn z. B. der Begriff des Lebens außer uns in reicher Fülle exiſtirt, wir mögen ihn nun faſſen oder nicht oder auch nur ein Wort dafür haben oder nicht.

Wenn wir aber auch ein Wort für einen Begriff gefunden haben und dieſes Wort auch immer in dem richtigen Sinne gebrauchen, den der Sprachgeiſt ihm aufgeprägt hat, ſo braucht man doch den Begriff, der darin liegt, noch nicht klar und deutlich erkannt zu haben und in dieſem mehr oder weniger deutlichen Bewußtſein, den man von den Begriffen hat, beſteht der Unterſchied zwiſchen dem Denken und dem Sprechen. Zwar kann man nicht denken, ohne zu ſprechen, eben ſo wenig auch ſprechen, ohne zu denken; und doch lehren die gewöhnlichſten Beiſpiele, daß man die Worte ganz richtig nach ihren Begriffen gebrauchen kann, ohne noch ein deutliches Bewußtſein von den Begriffen zu haben. Jeder kennt das Wort Kreis und braucht es auch im Geſpräch richtig, aber erſt der Mathematiker hat einen deutlichen Begriff von dieſem Worte. Dieſer Begriff beſteht aber darin, daß man den Kreis unter einen höheren Gattungsbegriff bringt, nämlich unter den Gattungsbegriff der krummlinigen Figur und dann die Eigenſchaft anführt, die den Kreis von den andern Arten der krummlinigen Figuren unterſcheidet, die Eigenſchaft nämlich, daß alle Puncte des Umkreiſes von dem Mittelpuncte gleiche Entfernungen haben.

Dieſe ſcharfe Umgrenzung eines Begriffs gegen andere Begriffe derſelben Gattung giebt dem Begriffe Klarheit; dagegen geben die Beſtimmungen, die für den eigenen Umfang des Begriffs daraus abgeleitet werden, ihm Deutlichkeit. Wie ein Individuum, welches äußerlich angeſchaut wird, Klarheit erhält, wenn es gegen andere umgebende Individuen ſcharf abgegrenzt wird, aber Deutlichkeit, wenn man die Theile und Eigenſchaften des Individuums für ſich betrachtet; ſo erhält auch ein Begriff Klarheit und Deutlichkeit — Klarheit nämlich dadurch, daß man ihn gegen andere Begriffe, die derſelben Gattung angehören, ſcharf abgrenzt, Deutlichkeit aber dadurch, daß man die Theile, Eigenſchaften und Merkmale angiebt, die der Begriff in ſich ſelbſt trägt. Erſt klare und deutliche Begriffe nennt man in Wahrheit Begriffe, während bloße Worte erſt Zeichen von Begriffen ſind, von denen das Bewußtſein noch mehr oder weniger dunkel iſt.

Die Begriffe ſind aber ihrer Natur nach theils das Reſultat von Urtheilen und Schlüſſen, theils führen ſie zu Urtheilen und weiter zu Schlüſſen. Denn da der Begriff das in vielen Einzelweſen lebendige Allgemeine iſt, ſo enthält er in ſich die Beziehung des Einzelnen auf das Allgemeine und die Beziehung des Allgemeinen auf das Einzelne. Die Beziehung aber des Einzelnen auf das Allgemeine und umgekehrt iſt das Urtheil. Jede Exiſtenz, jede Erſcheinung und jeder Kreis von Erſcheinungen iſt etwas individuelles, zugleich aber trägt es eine allgemeine Natur, einen Begriff, eine Idee, ein Geſetz in ſich und das Urtheil bezieht das Einzelne auf ſeine allgemeine Natur. Wenn ich ſage: dieſe Handlung iſt gut, ſo iſt damit ein Urtheil ausgeſprochen, denn eine beſtimmte Handlung mit ihrem ganzen Zeitverlauf iſt unter die allgemeine Kategorie des Guten ſubſumirt worden. Daſſelbe gilt von allen Urtheilen; jedes Urtheil reducirt ſich zuletzt auf den Gedanken: ein Einzelnes iſt ein Allgemeines. Ein Urtheil iſt aber erſt dann ein wahres Urtheil und als ſolches eine Erkenntnis, wenn es die objective Natur der Sache, auf welche ſich das Urtheil bezieht, ausſpricht, wenn ich alſo dem Einzelnen nicht irgend ein Allgemeines, was ich in meinem Geiſte trage, beilege, ſondern dasjenige Allgemeine, welches in dem Individuum liegt und es belebt. Jedes iſolirt hingeſtellte Urtheil hat aber, ſo wahr es auch ſein mag, immer noch den Schein einer bloßen ſubjectiven Behauptung, welcher mit gleichem Recht eine andere Behauptung gegenübergeſtellt

werden kann. Daher gilt es, dem Urtheil auch jeden Schein der bloßen Subjectivität zu benehmen und dieſes geſchieht durch den Schluß. Das Schließen iſt auch ein Urtheilen, aber ein ſolches Urtheilen, welches den Grund ſeiner Wahrheit in ſich ſelbſt trägt. Wird von etwas abſolut gewiſſem und wahrem ausgegangen und daraus ein Urtheil als eine nothwendige Folgerung abgeleitet, ſo wird geſchloſſen. Der Schluß ſpricht alſo nicht bloß die Wahrheit aus, ſondern rechtfertigt ſie auch als ſolche, indem er aus den Urtheilen jeden ſubjectiven Schein eliminirt. Erſt durch den Schluß kommt in die Erkenntnis Methode, d. h. ſie wird ein von der menſchlichen Meinung, Willkür und Eitelkeit unabhängiges Verfahren, durch welches ſich der Menſch der Wahrheit und der Wirklichkeit bemächtigt und das Objective in ſein Bewußtſein aufnimmt, ohne es zu alteriren.

3) Von den Erkenntnismethoden. Man pflegt zwei Methoden der Erkenntnis zu unterſcheiden, nämlich die analytiſche und die ſynthetiſche, und in der That kann man nur auf dieſen beiden Wegen zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen; nur iſt dabei feſtzuhalten, daß die eine derſelben, wenn ſie auch in dem Erkenntnisproceſſe die vorherrſchende und beſtimmende iſt, doch immer auch die andere als ein Moment vorausſetzt und ohne ſie nicht geübt werden kann. Für den Unterricht insbeſondere iſt es von univerſeller Wichtigkeit, beide Methoden zu kennen und von einander zu unterſcheiden, aber doch eben ſo ſehr ſich ſtets bewußt zu ſein, daß beide ſich gegenſeitig vorausſetzen und ergänzen müßen, wenn eine klare und lebendige Erkenntnis der Wahrheit möglich ſein ſoll.

Um nun zuerſt beide Methoden beſtimmt von einander zu unterſcheiden, heben wir aus den bisherigen Betrachtungen das Reſultat hervor, daß alle Erkenntnis zwiſchen den beiden Extremen des Einzelnen und des Allgemeinen ſich bewegt und beide Extreme mit einander vermittelt. Der Ausgangspunct in dem Erkenntnisproceſſe kann aber ein doppelter ſein; entweder wird von dem Einzelnen ausgegangen und von dieſer Baſis aus durch Vergleichung das Allgemeine gefunden; oder es wird von dem Allgemeinen ausgegangen und aus ihm das Beſondere und Einzelne abgeleitet. Die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen iſt die analytiſche Erkenntnismethode; dagegen die Ableitung des Beſonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen die ſynthetiſche Methode. Wenn der Naturforſcher einen beſtimmten Kreis gleichartiger Erſcheinungen z. B. die elektriſchen Erſcheinungen genau beobachtet, ſie mit einander vergleicht und die in ihnen liegenden allgemeinen Geſetze hervorhebt, ſo hat er im weſentlichen die analytiſche Erkenntnismethode in Anwendung gebracht; denn er hat in dem Einzelnen das Allgemeine gefunden. Wenn dagegen der Geometer von beſtimmten ſich von ſelbſt verſtehenden Grundſätzen und von allgemeinen Definitionen aus beſtimmte Lehrſätze beweist, die von den geometriſchen Figuren gelten, ſo hat er im weſentlichen ein ſynthetiſches Verfahren beobachtet. Wenn der empiriſche Pſycholog die menſchliche Seele in ihren einzelnen Thätigkeiten beobachtet, die gleichartigen Erſcheinungen zuſammenſtellt und die darin waltenden Principien und Geſetze ſich zum Bewußtſein bringt und ausſpricht, ſo iſt er den analytiſchen Erkenntnisweg gegangen; wenn aber ein anderer von einem allgemeinen Begriff der menſchlichen Seele, wie er dieſen auch gefunden haben möge, z. B. von dem Begriffe, daß ſie die denkende oder die ſelbſtbewußte Seele iſt, ausgehend, die pſychologiſchen Geſetze als Folgerungen aus dieſem Begriffe herleitet, ſo hat er die ſynthetiſche Erkenntnismethode befolgt. Man ſieht aus dem Geſagten, daß die analytiſche Methode ſich in ihrem Verfahren des Inductionsſchluſſes bedient, die ſynthetiſche Methode dagegen des Deductionsſchluſſes und daß beide Methoden ſich gerade ſo von einander unterſcheiden, wie der Inductionsſchluß und der Deductionsſchluß. Der Inductionsſchluß beſteht aber darin, daß man irgend ein Allgemeines (ein Geſetz, ein Princip, eine Wahrheit) an allen Individuen oder doch wenigſtens an ſehr vielen Individuen derſelben Gattung als Prädicat beobachtet und daraus ſchließt, daß dieſes Allgemeine auch ein Prädicat der ganzen Gattung ſei. Der Deductionsſchluß aber beſteht

darin, daß man irgend ein Allgemeines, welches für eine ganze Gattung von Individuen oder für eine ganze Classe von Erscheinungen gilt, auch auf das einzelne Individuum überträgt, wenn ich mich überzeugt habe, daß dieses Individuum wirklich derselben Gattung angehört. Das Keplersche Gesetz, daß die Planetenbahnen Ellipsen sind, ist im wesentlichen durch den Inductionsschluß gefunden. Kepler verglich die Bahnen der zu seiner Zeit bekannten Planeten: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn und fand in jeder einzelnen die Figur der Ellipse; er schloß daraus durch Induction, daß das Gesetz, das an allen einzelnen Planetenbahnen sich findet, zur Natur der Planeten überhaupt gehören müße. Bringt man diesen Schluß in seine strenge logische Form, so lautet er so:

1) Obersatz: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn bewegen sich in einer elliptischen Bahn um die Sonne;

2) Untersatz: Mercur, Venus, Erde, Mars, Jupiter und Saturn sind aber Planeten, da sie sich um sich selbst und um die Sonne bewegen und von der letzteren ihr Licht empfangen;

3) Schlußsatz: Daher beschreiben alle Planeten eine elliptische Bahn um die Sonne.

Setzt man nun dieses durch eine freilich unvollkommene Induction gefundene Gesetz als eine allgemeine Wahrheit voraus, so leitet man aus demselben wieder Deductionsschlüsse ab und die Astronomen haben auf jeden neuentdeckten Planeten in der That durch Deduction dieses Gesetz übertragen. Als Uranus entdeckt wurde, so schloß man nach dem Deductionsverfahren so:

1) Alle Planeten bewegen sich in Ellipsen um die Sonne; 2) Uranus ist aber ein Planet; also 3) bewegt sich Uranus in einer Ellipse um die Sonne.

Der gewöhnliche Inductionsschluß erscheint in so ferne als unvollkommen, als er aus einer großen Zahl von einzelnen Fällen abgeleitet ist, während er doch, um allgemeine Giltigkeit zu haben, aus *allen* einzelnen Fällen abgeleitet werden müßte. Schon aus diesem Grunde bedarf der Inductionsbeweis des Deductionsbeweises. Das als wahr vorausgesetzte Gesetz wird auf jeden neuen Fall des Deductionsschlusses angewandt, und die Beobachtung lehrt, ob es auch für diesen Fall giltig ist. Die Naturwissenschaft wenigstens hat den Vortheil, daß sie die durch Induction gefundenen Gesetze durch erneute Beobachtungen an Individuen, die bei dem ersten Inductionsverfahren noch nicht berücksichtigt werden konnten, controlliren kann. So hat sich das Gesetz von der elliptischen Bewegung der Planeten für jeden neu entdeckten Planeten bewährt, wird ein neuer Planet entdeckt, so nimmt der Astronom allerdings zunächst an, daß auch er sich in einer Ellipse um die Sonne bewegt und berechnet unter dieser Voraussetzung aus wenigen Beobachtungen die besondere Form seiner elliptischen Bahn. Er trägt also durch den Deductionsschluß das Allgemeine auf den einzelnen Fall über und kann hinterher wieder durch Beobachtung sich überzeugen, ob die berechnete Ellipse mit der wirklichen Bahn übereinstimmt. So werden alle durch Induction gefundenen Gesetze fortwährend auf einzelne Fälle angewandt und das Inductionsverfahren also durch eine fortwährende Deduction ergänzt. Selbst in dem Falle daß ein Naturgesetz nicht durch Induction, sondern durch allgemeine Betrachtungen — also auf dem Wege der Deduction — gefunden wäre und demnach über seine Bewährung in allen einzelnen Fällen kein Zweifel obwalten könnte, selbst dann hätte doch die Bestätigung desselben in besonderen Fällen ihr hohes Interesse. Man mag von einer allgemeinen und allgemein bewiesenen Wahrheit noch so fest überzeugt sein, man wird dessen ungeachtet stets das Verlangen haben, dieselbe in einzelnen Fällen bestätigt zu finden und wird sich der allgemeinen Wahrheit erst dann lebendig freuen, wenn man sie im Einzelnen immer und immer wieder bewährt findet. Aber auch umgekehrt wird man bei keiner durch bloße Induction gefundenen Wahrheit stehen bleiben, sondern dieselbe von jeder individuellen Zufälligkeit frei zu machen suchen, indem man sie als allgemein und nothwendig aus dem Begriff der Sache zu rechtfertigen sucht. Selbst wenn es also wahr wäre, daß es zwei abstract

von einander unterschiedene Erkenntnismethoden gäbe — die durch den Inductionsschluß und die durch den Deductionsschluß vermittelte — so würde man doch immer das Bedürfnis haben, den einen Weg durch den andern hintenher zu controlliren und zu begründen.

Aber wir müßen noch weiter gehen und dürfen geradezu behaupten, daß es gar kein Deductionsverfahren giebt, welches nicht Schritt für Schritt auch eine Induction voraussetzte, und eben so wenig auch ein Deductionsverfahren, welches nicht fort und fort der Induction bedürfte. Beide Erkenntnismethoden müßen stets gleichzeitig geübt werden, wenn auch die eine den Ausgangspunct und den Grundcharakter angiebt oder mit anderen Worten: es giebt nur eine gründliche Erkenntnismethode, welche die Analysis und die Synthesis oder die Induction und die Deduction zu ihren Momenten hat.

Wenn nun zuerst behauptet wird, daß es kein rein synthetisches Erkennen giebt, ohne daß dabei gleichzeitig das analytische Erkennen in Anwendung käme, so könnte als Gegeninstanz sowohl die systematische Philosophie als auch die Euklidische Geometrie angeführt werden, die ja beide in ihrer Art aus allgemeinen Principien und Begriffen das Besondere und Einzelne ableiten. Giebt es irgend ein Gebiet, in welchem die synthetische Erkenntnismethode mit einer gewissen Einseitigkeit und Abstraction geübt wird, so ist es die Euklidische Geometrie. Jeder Beweis derselben ist im wesentlichen synthetisch, indem überall von allgemeinen Begriffen und von Grundsätzen und bereits bewiesenen Lehrsätzen ausgegangen und mittelst des Deductionsschlusses die Behauptung abgeleitet wird. Man würde sich aber sehr täuschen, wenn man annehmen wollte, ein geometrischer Beweis lasse sich ohne alle Induction führen. Die Induction liegt allerdings meistentheils sehr versteckt und im Hintergrunde, aber sie ist stets vorhanden, und ist im Unterricht möglichst hervorzuheben, wenn derselbe rechte Frucht tragen soll. Denn nehmen wir den ersten Beweis vor und betrachten ihn näher, so finden wir, daß er zwar sonst durch allgemeine Betrachtungen geführt wird, aber zunächst doch an einer einzelnen Figur, welche hingezeichnet wird. Der Beweis gilt daher zunächst auch nur für diese bestimmte einzelne Figur, also für ein Beispiel. Man setzt dann hinzu, daß sich der Satz für jedes andere Beispiel ganz ebenso beweisen lasse und hierin liegt eine die Deduction ergänzende Induction angedeutet. Man müßte den betreffenden Lehrsatz — z. B. den Lehrsatz, daß zwei Dreiecke congruent sind, wenn sie zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel gleich haben — für viele oder eigentlich für alle Dreieckspaare, die der Voraussetzung entsprechen, beweisen und dann das für alle einzelnen Fälle Geltende als ein Allgemeines herausheben, d. h. also den Inductionsbeweis führen; aber man begnügt sich mit wenigen Fällen oder selbst nur mit einem Falle, weil man findet, daß die Betrachtungen in allen einzelnen Fällen einander gleich sind. Der geübtere Mathematiker und der gebildete Mensch überfliegt die vielen Beispiele mit großer Gewandtheit und überzeugt sich, daß die Wahrheit des Satzes nicht durch die Verschiedenheit der Figuren geändert wird und so wird die Induction, die er in der That gemacht hat, etwas verhüllt oder übersehen. Beim Unterrichte aber ist es durchaus erforderlich, daß sie in den Vordergrund gestellt wird, wenn der Schüler wirklich eine lebendige Einsicht von der Geometrie erhalten soll. Gute mathematische Lehrer begnügen sich daher auch keineswegs damit, daß sie den Beweis bloß für eine einzige Figur führen, sondern sie wiederholen ihn an anderen Figuren, die an Größe und Gestalt sich von jenen unterscheiden, d. h. sie beobachten das Inductionsverfahren. Und für den Anfänger liegt der eigentliche Nerv des Beweises gerade darin, daß er in den verschiedensten Beispielen das Gleiche bewährt findet.

Was nun ferner die systematische Philosophie betrifft, so soll sie darin bestehen, daß sie aus gewissen Grundprincipien die Welt des Daseins begreift und eins aus dem anderen entwickelt. Ist nun das Verfahren derselben in der That im wesentlichen aprioristisch und also ein Deductionsverfahren, dem der philosophische Schluß zu Grunde liegt, so kann doch auch der Philosoph der Induction nimmermehr entbehren. Der

Philoſoph iſt erſt durch eine reiche Erfahrung dazu gekommen, ein einfaches Princip ſich zum Bewußtſein zu bringen und dasſelbe als die Fülle aller Wahrheit zu wiſſen. In der Erfahrung herrſcht aber immer das Inductionsverfahren vor, denn in der Erfahrung wird von der Fülle des Einzelnen ausgegangen und darin durch Vergleichung des Einzelnen ein Allgemeines gefunden. Ehe ein Menſch ein Philoſoph werden und ein Syſtem des Gedankens ſich entwickeln kann, muß er erſt die Welt der Natur und des Geiſtes, die Erſcheinungen des äußeren und inneren Lebens kennen lernen, und dieſes Kennenlernen des Einzelnen iſt nichts anderes als eine Induction. Aber die Induction fällt nicht bloß in die Vergangenheit des Philoſophen, ſondern das philoſophiſche Denken ſelbſt wird, ſo ſehr der Grundcharakter desſelben aprioriſch iſt, ſtets durch die Induction getragen und je weniger dieſes geſchieht, deſto abſtracter werden die philoſophiſchen Gedanken, deſto unverſtändlicher werden ſie für Andere, die die Werke eines Philoſophen ſtudiren wollen. Denn der Philoſoph hat es mit der Entwicklung der Begriffe zu thun, aber Begriffe ſind in ihrer Wahrheit keine bloßen Abſtracta, ſondern das lebendige Allgemeine, welches das Einzelne beſeelt; und in dieſer das Leben und die Wirklichkeit in ſich faſſenden Gewalt müßen die Begriffe im Bewußtſein des Philoſophen gegenwärtig ſein und ſich in ſeinem Syſteme darſtellen, wenn die Philoſophie nicht zu einem todten Dogmatismus werden ſoll. Jeder prägnante Begriff iſt gleichſam die Sonne eines Planetenſyſtems und beherrſcht, beſtimmt und belebt alles Einzelne in dieſem Kreiſe und in dieſer ſeiner Fülle muß er in dem Bewußtſein des Philoſophen gegenwärtig ſein, wenn ſein Philoſophiren lebendig und Leben erweckend ſein ſoll. Aber dieſes Einzelne und Beſondere, welches in jedem Begriffe liegt und gleichſam den Leib ausmacht, deſſen Seele derſelbe iſt, wird aus der Erfahrung gewonnen und durch Induction als reales Moment in den Begriff aufgenommen. So ruht zuletzt alle Deduction auf Induction, ſetzt dieſe voraus, belebt ſich durch dieſelbe, gewinnt durch ſie ihren concreten Inhalt und iſt nur durch dieſen Inhalt eine lebendig organiſirende Form.

Aber wenn das Deductionsverfahren demnach nicht geübt werden kann, ohne daß die Induction dabei irgendwie vorausgeſetzt wird, ſo könnte man dagegen vielleicht meinen, daß die Induction der Deduction entbehren könne und möchte vielleicht zum Beweis dafür auf die Naturwiſſenſchaften hinweiſen, die durch die Beobachtung und die Erfahrung, alſo durch die Inductionsmethode zu ſo großen Reſultaten gekommen ſind. Betrachten wir aber die Sache näher, ſo werden wir finden, daß auch die Induction der Deduction nie entbehren kann, ſondern dieſelbe theils vorausſetzt, theils übt, theils auch als Ergänzung oder als Beſtätigung des gefundenen Reſultats der Induction nachfolgen läßt. Der Menſch, der die Welt des natürlichen und geiſtigen Lebens erforſcht, um in derſelben die herrſchenden Geſetze und Principien zu erkennen, iſt keine tabula rasa, auf welcher ſich das Objective gleichſam bloß abdrücken und ausprägen könnte. Wäre er das wirklich, ſo könnte er gar nicht zum Bewußtſein der allgemeinen Geſetze der Natur durchdringen; denn die Geſetze werden nicht unmittelbar wahrgenommen, ſondern nur die Erſcheinungen, in denen die Geſetze walten. Um die Geſetze in den Erſcheinungen, überhaupt das Allgemeine in der Fülle der Einzelnheiten zu finden, muß der Menſch den Sinn für das Allgemeine, das Bewußtſein allgemeiner Principien mit an die Erſcheinungen heranbringen und er iſt um ſo geeigneter, das Allgemeine in dem Einzelnen zu erkennen, je entwickelter in ihm ſchon das Bewußtſein allgemeiner Principien iſt. Denken wir uns einen Naturforſcher, ſo geht er in der That keineswegs vorausſetzungslos an die Erſcheinungen heran, ſondern er bringt eine Fülle von allgemeinen Gedanken und Principien mit zur Betrachtung der Wirklichkeit. Vor allem hat er den Gedanken der Geſetzmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der Natur, den er als das an und für ſich Gewiſſe feſthält und er thut in ſeiner Forſchung nichts anderes, als daß er dieſen allgemeinen Gedanken für einen beſtimmten Kreis von Erſcheinungen individualiſirt. Er geht alſo von dem ganz Allgemeinen der Geſetz-

mäßigkeit aus und leitet daraus beſtimmte Geſetze ab, indem er jenen allgemeinen Gedanken an einen beſtimmten Kreis von Erſcheinungen heranbringt, die er beobachtet und mit einander vergleicht. Außerdem aber ſind es die allgemeinen Denkgeſetze und die Fülle von Begriffen und Ideen, die in der Sprache liegen und die daher in Bewegung geſetzt werden, wenn er ſich die Erſcheinungen überdenkt und beſpricht. Alſo ſelbſt der Naturforſcher, der doch wohl am reinſten die Inductionsmethode in ſeinen Forſchungen anwendet, geht keineswegs vorausſetzungslos an die Erſcheinungen, ſondern er bringt an dieſelbe allgemeine Begriffe und Principien heran und bearbeitet von dieſen aus die Erſcheinungen. Darin liegt aber ein Uebergang vom Allgemeinen zum Einzelnen und eine Deduction des Beſonderen aus dem Allgemeinen. Und geſetzt den Fall, daß dem Naturforſcher durch Beobachtung einer Anzahl einem beſtimmten Kreiſe der Natur angehöriger Erſcheinungen ein Geſetz aufgegangen iſt, iſt es denn anfangs mehr als eine Hypotheſe d. h. eine vorläufige Annahme, deren objective Wahrheit ſich erſt durch weitere Prüfungen herausſtellen muß? Dieſe Prüfung eines vorläufig angenommenen Geſetzes durch ſeine Anwendung auf andere Erſcheinungen desſelben Kreiſes geſchieht aber durch den Deductionsſchluß. Ich ſchließe nämlich z. B. für das von Galilei gefundene Fallgeſetz, etwa ſo: 1) Oberſatz: Wenn Körper fallen, ſo verhalten ſich die durchlaufenen Räume wie die Quadrate der dazu gebrauchten Zeiten; 2) Unterſatz: Ich habe aber einen Körper 3 Secunden und einen anderen 4 Secunden fallen laſſen; 3) Schlußſatz: Die durchlaufenen Räume müßen ſich wie 9 zu 16 verhalten. Findet ſich dieſes durch die Beobachtung beſtätigt, ſo iſt es eine neue Bewährung des Geſetzes für dieſen Fall. Je öfter ich ſolche Deductionsſchlüſſe mache und durch die Erfahrung bewährt finde, deſto gewiſſer wird mir ein Geſetz; vollkommen befriedigt würde ich aber erſt dann mich fühlen, wenn der Inductionsbeweis für das Geſetz in einen reinen Deductionsbeweis ſich verwandelte, alſo wenn ich in dem obigen Falle aus der Natur der ſchweren Materie herleiten könnte, daß ſie nur nach dem erwähnten Galilei'ſchen Geſetze fallen könnte.

So ſetzt die Inductionsmethode in jedem Falle die Deductionsmethode voraus und fordert ſie als ihre Ergänzung, wie die Deductionsmethode die Induction vorausſetzte und zu ihrer Ergänzung bedurfte. Beide Methoden ſind nur gleich nothwendige Factoren einer und derſelben Thätigkeit, wenn auch je nach dem Ausgangspuncte der eine oder der andere dieſer Factoren das Uebergewicht hat und daher das Product vorzugsweiſe beſtimmt. Aber je einſeitiger die eine dieſer Methoden geübt wird, deſto nothwendiger erſcheint es, daß ſie durch die entgegengeſetzte hinterher ergänzt wird, wenn wirklich lebendige und fruchtbare Erkenntnisreſultate hervortreten ſollen.

Dieſe Bemerkungen über die untrennbare Verbindung der ſynthetiſchen und analytiſchen Methode finden nun beſonders in dem Unterrichte ihre Anwendung. Ein fruchtbarer Unterricht charakteriſirt ſich beſonders dadurch, daß in demſelben die ſynthetiſche und die analytiſche Methode der Erkenntnis gleichmäßig geübt werden, ja daß beide ſchließlich als lebendige Momente zu einer einzigen Methode zuſammenſchließen, die man als die Methode der Entwicklung oder als die genetiſche Methode bezeichnet hat. Jeder Unterricht, der nicht etwa bloß dem Gedächtnis äußerliches Material liefern, ſondern die Erkenntnis lebendig fördern ſoll, wird eben ſo ſehr darauf hinzuwirken haben, daß der Schüler durch eine gründliche Kenntnis und Verarbeitung des Einzelnen Einſicht in das zu Grunde liegende Allgemeine gewinne, als darauf, daß der Schüler das gewonnene Allgemeine auf das Beſondere und Einzelne anwende. Und wenn auch in dem einen Unterrichtszweige vorwiegend die eine Methode in Anwendung kommt, ſo wird doch die andere immer ergänzend zur Seite gehen oder nachfolgen müßen, wenn der Erkenntnis volles Genüge geſchehen ſoll. So iſt der grammatiſche Unterricht vorzugsweiſe analytiſch, doch iſt das ſynthetiſche Element ergänzend hinzuzufügen. Die Regeln der lateiniſchen Grammatik erkennt der Schüler zunächſt weſentlich durch Induction, indem ihm nämlich eine Reihe von Beiſpielen vorgeführt und ihm zugemuthet

wird, durch Vergleichung derſelben das in allen einzelnen Beiſpielen Gleiche, d. h. die Regel ſich zum Bewußtſein zu bringen. Schon dieſer Proceß hat etwas höchſt bildendes; aber die Erkenntnis der Sache iſt damit keineswegs abgethan; vielmehr iſt noch der umgekehrte Weg zu gehen, indem die gewonnene Regel auf Beiſpiele angewandt und ſo das Allgemeine individualiſirt wird. Der Unterricht in fremden Sprachen hat auch in dieſer Beziehung einen ganz eigenthümlichen Vorzug, da der ſynthetiſche Theil des Unterrichts darin beſteht, daß der Schüler gewöhnt wird, die z. B. aus lateiniſchen Beiſpielen durch Induction gefundene Regel dadurch zu individualiſiren, daß ihm deutſche Beiſpiele vorgelegt werden, die er mit Beobachtung der in Rede ſtehenden Regel ins Lateiniſche zu überſetzen hat. Aber auch der deutſche Unterricht verfährt im weſentlichen nicht anders, als daß er eine ſorgfältige Analyſis durch eine eben ſo ſorgfältige Syntheſis ergänzt. Geſetzt es handelte ſich um gewiſſe Regeln des deutſchen Satzbaues, ſo wird der erſte Schritt, der zu einer lebendigen Erkenntnis derſelben führt, aus einer Induction beſtehen, indem die Regel aus einer Reihe zweckmäßig gewählter Beiſpiele abſtrahirt wird; der zweite Schritt aber darin, daß der Schüler veranlaßt wird, ſelbſt Beiſpiele zu der Regel zu machen und ſo von dem Allgemeinen wieder zum Einzelnen herabzuſteigen. So erlangt man eine volle Einſicht in die Mutterſprache, wie ſie jeder höher Gebildete gebraucht, unſeres Erachtens nur dadurch, daß man ſich in die claſſiſchen Meiſterwerke derſelben verſenkt und ſich die ganze Fülle der Geſetze, die darin liegen, durch ſorgfältige Vergleichungen zum Bewußtſein bringt; zugleich aber auch dieſe in das Bewußtſein aufgenommenen Geſetze und Eigenthümlichkeiten lebendig bethätigt, indem man ſelbſt viel ſchreibt und ſpricht und ſich dabei ſtreng nach dieſen Geſetzen richtet. Aehnliche Bemerkungen ließen ſich über alle anderen Unterrichtsgegenſtände machen; doch gehört das Nähere über dieſen wichtigen Gegenſtand in den Artikel „Methode.“ *)

4) Arten des Erkenntnisvermögens. Mit dem Begriff und den verſchiedenen Formen der Erkenntnis ſind denn nun auch die verſchiedenen Arten ſowie der Begriff des Erkenntnisvermögens gegeben. Das Erkenntnisvermögen iſt die dem Menſchen inwohnende Fähigkeit zu erkennen, alſo die Fähigkeit, ſich eine innere Welt zu ſchaffen — eine Vorſtellungswelt, die ein treues Gegenbild von der objectiven Welt der Natur und des Geiſtes iſt. Dieſe Fähigkeit gehört eben ſo weſentlich zur Natur des Menſchen, als das Wachsthum zur Natur der Pflanze und die Empfindung zur Natur des Thiers. Die Fähigkeiten werden allerdings erſt aus den Wirkungen erkannt,

*) Langbein unterſcheidet in dem intereſſanten Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin von 1856 „Die höhere Bürgerſchule und die höheren bürgerlichen Stände“ nach Mager, indem er zugleich auf die Objecte der Erkenntnis Rückſicht nimmt, ein vierfaches Erkennen: „1) das philologiſche Erkennen: der Schüler ſoll lernen und geübt werden, fremde Gedanken genau zu verſtehen und eigene verſtändlich auszudrücken; 2) das empiriſche Erkennen: der Schüler ſoll lernen und geübt werden, ſelbſt Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieſelben zu verſtehen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benützen; 3) das hiſtoriſche Erkennen: der Schüler ſoll lernen und geübt werden, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiet des Weltlaufs, zu verſtehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntnis daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benützen; 4) das philoſophiſche oder ſpeculative Erkennen: der Schüler ſoll denken lernen; er ſoll Begriffe ſo bearbeiten lernen, daß Erkenntnis daraus erfolgt;“ und bemerkt hiezu weiter, philologiſches und hiſtoriſches Erkennen ſeien die gemeinſamen Vorausſetzungen und Fundamente jeder höheren Bildung, empiriſches und ſpeculatives Erkennen nur in gewiſſem Grade, und wo das eine von ihnen in höherem, ja in dem höchſten Maße erforderlich ſei, da könne an dem anderen ebenſoviel abgebrochen werden; die höheren praktiſchen Stände bedürfen vorzugsweiſe der empiriſchen Erkenntnis, die höheren wiſſenſchaftlichen überwiegend der ſpeculativen, können jedoch auch der empiriſchen nicht entbehren, weil die meiſten von den Jüngern der Wiſſenſchaft ſich ſpäter in irgend welchen praktiſchen Dienſt begeben. D. Red.

die ſie hervorbringen, wie die Naturgeſetze aus den Naturerſcheinungen erkannt werden; aber ſo gewiß es Naturgeſetze giebt, weil wir Naturerſcheinungen beobachten, ſo gewiß giebt es auch in der menſchlichen Seele beſtimmte Fähigkeiten, weil durch ſie beſtimmte Wirkungen hervorgebracht werden. So treten auch die verſchiedenen Erkenntnisvermögen erſt durch die verſchiedenen Formen der Erkenntnisthätigkeit in die Erſcheinung und werden durch das fortgeſetzte Erkennen beſtimmt, entwickelt und gekräftigt; aber das Erkenntnisvermögen ſelbſt nebſt ſeinen verſchiedenartigen Formen iſt eine Urgabe des Menſchen, ein ſpecifiſches Merkmal ſeines Begriffs, gleich dem Willen oder der Fähigkeit, ſich aus ſich ſelbſt heraus zu beſtimmen und ſo der Schöpfer ſeines eigenen geiſtigen Seins zu werden. Wie in dem Samenkorn die reale Möglichkeit der vegetativen Geſtaltung und Entwicklung gleich von Haus aus liegt, ſo liegt in der menſchlichen Seele, ſobald ſie durch ein ſchöpferiſches Wort in die irdiſche Exiſtenz eintritt, die reale Möglichkeit der Erkenntnis, d. h. das Erkenntnisvermögen. Wie aber das Samenkorn mit den äußeren Naturproceſſen in Verbindung treten muß, wenn die reale Möglichkeit des Wachsthums und der Geſtaltung, die in ihm liegt, zur wirklichen Erſcheinung kommen ſoll, ſo muß auch die menſchliche Seele in ein reales Verhältnis zur objectiven Welt treten, wenn das Erkenntnisvermögen zu einer wirklichen Erkenntnisthätigkeit werden ſoll. Und wie das Samenkorn trotz der in ihm liegenden Anlage zum vegetabiliſchen Leben entweder ganz unentwickelt bleiben oder doch nur ſehr kümmerlich ſich entwickeln kann, wenn ihm nicht der rechte Grad der Wärme und der Näſſe und der übrigen erforderlichen Naturkräfte geboten wird, ſo kann auch das Erkenntnisvermögen eines Menſchen mehr oder weniger unentwickelt bleiben, wenn ihm nicht die nöthigen Stoffe oder dieſe nicht in der zweckmäßigen Form und in dem normalen Maße zur Verarbeitung dargeboten werden. Es iſt daher die heilige Pflicht der Erziehung und des Unterrichts, jedem noch unentwickelten Menſchen ſolche Objecte darzubieten und ihn in ſolche Lagen und Verhältniſſe zu verſetzen und darin zu erhalten, daß das in ihm ſchlummernde Erkenntnisvermögen erwacht und normal von Stufe zu Stufe ſich entwickelt und die Fülle und Klarheit erlangt, zu der jeder Menſch von Natur beſtimmt iſt. — Wenn nun auch die Erkenntnisfähigkeiten nach Grad und Richtung bei verſchiedenen Menſchen ſehr verſchieden ſein mögen, ſo trägt doch das Erkenntnisvermögen jedes Menſchen den Charakter des Unendlichen nicht bloß in ſo fern, als die Fülle deſſen, was durch das Erkenntnisvermögen zum bleibenden Eigenthum des Menſchen gemacht werden kann, ſchlechterdings keine Grenzen hat, ſondern beſonders auch in ſo fern, als jeder Menſch ſich zur Erkenntnis des Unendlichen aufſchwingen und ſeiner Welterkenntnis, bis zu welchem Grade dieſelbe auch entwickelt ſein mag, jeder Zeit die Gotteserkenntnis als ewiges Siegel aufprägen kann. Der Lehrer kann daher von dem Erkenntnisvermögen des Schülers, den er unterrichtet, im allgemeinen nicht groß genug denken. Jeder Menſch trägt einen himmliſchen Schatz in ſeiner Seele, wie eigenthümlich ſpecificirt er auch ſein mag, und es iſt nun die heilige Aufgabe der Bildung, dieſen Schatz zu heben. Es iſt eine leider! ſehr häufig vorkommende Erfahrung, daß manche Lehrer gar zu raſch geneigt ſind, gewiſſen Schülern die Fähigkeiten, etwas tüchtiges zu lernen, abzuſprechen, während es in vielen Fällen nur in der Ungeſchicklichkeit des Lehrers liegt, wenn der Unterricht ohne rechtes Reſultat bleibt; in vielen Fällen aber auch daran, daß die Schüler nicht auf diejenigen Gegenſtände hingelenkt werden, wozu ſie ihrer ganzen Natur nach disponirt ſind. Denn jeder Menſch hat auch hinſichtlich der Erkenntnis ſein eigenthümliches Charisma von der göttlichen Gnade empfangen und es iſt daher die Pflicht des Erziehers, dieſes zu ahnen und zu erkennen und zur Ausbildung desſelben die zweckmäßigen Veranſtaltungen zu treffen.

Was nun die beſonderen Formen des Erkenntnisvermögens betrifft, ſo werden wir durch die obigen Betrachtungen zuerſt auf den Unterſchied hingewieſen, ob durch die Erkenntnis etwas wirklich neues in das Bewußtſein aufgenommen oder das bereits in mir Vorhandene nur reproducirt, d. h. aufs neue in das Bewußtſein zurückgerufen

wird. Das Vermögen, den geiſtigen Schatz unſeres Bewußtſeins zu vermehren, zu erweitern und zu vertiefen kann im allgemeinen die Auffaſſungskraft, dagegen das Vermögen, das im Bewußtſein vorhandene Material zu reproduciren, d. h. aufs neue zum Objecte des Selbſtbewußtſeins zu machen, die Gedächtniskraft genannt werden. Wir ſprechen zuerſt von dem Gedächtnis — obſchon nur das Allgemeinſte, da deſſen nähere Betrachtung und pädagogiſche Würdigung einem beſonderen Artikel vorbehalten bleibt. Jeder Menſch, der ſich ſelbſt beobachtet, wird finden, daß er ſich, wenn er erkennend ſich verhält, immer nur auf ein Object richtet. Welches Object dazu auserwählt wird, darüber hat in dem freien Menſchen der Wille zu entſcheiden; durch den Willen kann ich mich beſtimmen, mein Nachdenken beliebig auf jedes Object der Außenwelt oder der Innenwelt hinzulenken und eben ſo willkürlich dieſes Object wieder aus meinem Bewußtſein zu verſcheuchen. Nur in leidenſchaftlichen Zuſtänden iſt der Menſch ein Sclave gewiſſer Objecte, die ſich ohne ſeinen Willen, ja gegen ſeinen Willen in ſein Bewußtſein eindrängen; darum aber ſind die leidenſchaftlichen Zuſtände die unfreien Zuſtände und hindern den Menſchen an einer fruchtbaren Erkenntnisthätigkeit. Zu einer ſolchen wird erfordert, daß ſich das Ich ganz in ein beſtimmtes Object verſenke und die Willenskraft habe, alle anderen Objecte, die ſich — ſei es von außen oder von innen — in das Centrum des Bewußtſeins eindrängen und ſich auch Beachtung zu verſchaffen ſuchen, zu verſcheuchen und ſie gleichſam in das Reich der Bewußtloſigkeit zu verweiſen. Die echte Energie und Geſundheit des erkennenden Geiſtes beſteht darin, daß er in dem Object, welches er erforſchen will, ganz aufgeht und darin ſo lange lebt und webt, bis er ſich desſelbigen bemächtigt und ihm alles fremde und unaufgeſchloſſene abgeſtreift hat. Erſt eine ſolche Thätigkeit, in der der Geiſt ſeine ganze Kraft auf einen Gegenſtand concentrirt, erwirbt dem Menſchen ein ſicheres inneres Eigenthum; durch ſie wächst der innere Menſch, beſtimmt und entwickelt er ſich. Jedes Object, in welches der Geiſt einmal ſeine ganze Energie hineingelegt hat, bleibt demſelben ſo gewiß, als er ſelbſt fortexiſtirt. Die innere Vorſtellungswelt, die das Reſultat iſt von allen dieſen ſucceſſiven Erkenntnisacten, iſt gleichſam der geiſtige Leib der Seele, in welchem ſie ſich eine beſtimmte Geſtalt gegeben hat. Jeder nur einigermaßen gebildete Menſch hat eine faſt unendliche Menge von Objecten in ſich, die er ſich durch die erkennende Thätigkeit angeeignet hat und die gleichſam die Peripherie bilden, zu welcher ſich das Centrum des ſelbſtbewußten Ichs ausgedehnt hat. Und wie das Selbſtbewußtſein erſt an dieſer inneren Vorſtellungswelt erwacht, ſo ſtärkt es ſich mit dem Wachsthum derſelben. Alles, was ich von Jugend auf mit voller Seele gelernt, erfahren, beobachtet, gedacht und empfunden habe, exiſtirt noch jetzt in mir und geht mir auch für die Zukunft nicht verloren. Eine unendlich große Menge von Geſtalten, von Ereigniſſen, die ganze Fülle von Worten und Vorſtellungen der Mutterſprache und mehrerer fremder Sprachen, von Gedanken, Anſchauungen und Ueberzeugungen — kurz alles, was ich jemals gründlich durchdrungen und in meinem Geiſte idealiſirt habe, exiſtirt fort in mir, meiſtentheils zwar verſenkt in die Nacht der Bewußtloſigkeit, aber doch ſo lebendig, daß ich es zu jeder Zeit in das Licht des Bewußtſeins zurückrufen, damit operiren und zu meiner geiſtigen Entwicklung oder zur Einwirkung auf die Außenwelt verwenden kann. Dieſe Thätigkeit des Geiſtes aber, mittelſt deren er ſich des ihm einwohnenden geiſtigen Eigenthums jeder Zeit wieder bewußt werden kann, iſt die reproductive Thätigkeit oder das Gedächtnis im weiteſten Sinne des Worts. Durch das Gedächtnis wird das vom Geiſte früher Producirte und in den dunkeln Schacht desſelben Niedergelegte zu jeder Zeit reproducirt, alſo die Vergangenheit des Menſchen ſtets lebendig gegenwärtig erhalten und dadurch eine ununterbrochene Entwicklung der menſchlichen Seele durch alle Zeiten möglich gemacht. Denn jede Entwicklung iſt nur dadurch möglich, daß das früher Erworbene bleibt und zu weiteren Productionen verwandt wird. Nur auf der Baſis von gewiſſen Anſchauungen, Erfahrungen und Begriffen, die das Gedächtnis aufbewahrt und zu jeder Zeit mit einer unbegreiflichen Geſchwindigkeit und Sicherheit aufs neue in das Centrum des Seibſt-

bewußtſeins hinſtellt, laſſen ſich neue Anſchauungen und Begriffe bilden. Wer könnte z. B. fruchtbare Gedanken faſſen und entwickeln, wenn ihm nicht wenigſtens die reiche Welt ſeiner Mutterſprache ſo zu Gebote ſtände, daß jedes Wort, jedes Bild und jede Wendung derſelben durch die Kraft des Gedächtniſſes mit reißender Geſchwindigkeit herausgeholt würden, ſobald ſie gebraucht werden. Ein ſicheres Gedächtnis iſt die Vorbedingung des Denkens und jeder anderen productiven Thätigkeit.

Was nun aber zweitens die productiven Geiſtesthätigkeiten, d. h. diejenigen Thätigkeiten betrifft, durch welche etwas Neues im Bewußtſein geſchaffen wird, ſo unterſcheiden ſie ſich zunächſt in Einbildungskraft und Denkkraft. Die Denkkraft bezeichnet man auch wohl als den Verſtand im weiteren Sinne des Wortes, obgleich der Verſtand auch in beſchränkterem Sinne genommen und in dieſer Bedeutung von der Vernunft unterſchieden wird. Der Unterſchied der Einbildungskraft und der Denkkraft beſteht aber darin, daß die Einbildungskraft Anſchauungen in ſich aufnimmt und ſich aſſimiliirt, während die Denkkraft Begriffe abſtrahirt und zum Eigenthum des Bewußtſeins macht. Ueber den Unterſchied der Anſchauungen und der Begriffe iſt oben ausführlich gehandelt worden; es iſt der pſychologiſche Unterſchied des Einzelnen und des Allgemeinen. Die Einbildungskraft iſt die Kraft des Geiſtes, mittelſt deren er ſich des Einzelnen bemächtigt und es zu einem bleibenden Eigenthum ſeines Inneren macht; die Denkkraft dagegen die Kraft des Allgemeinen, d. h. die Kraft, mittelſt deren ich das einen beſtimmten Kreis der Exiſtenz durchdringende Allgemeine für ſich erfaſſe und mir zum Bewußtſein bringe. Wenn ich mir eine Anſchauung bilde von dem inneren und äußeren Leben eines beſtimmten einzelnen Menſchen und dieſe Anſchauung zu einem Beſtandtheil meiner Vorſtellungswelt mache, ſo iſt das eine Thätigkeit und ein Reſultat meiner Einbildungskraft. Aber wenn ich den Menſchen als ſolchen in ſeiner Allgemeinheit zum Objecte meines Bewußtſeins mache, alſo dasjenige, was den Menſchen zum Menſchen macht und von allen anderen Weſen unterſcheidet, ſo iſt die Denkkraft in mir rege und das Denken ſelbſt iſt das in mir thätige Allgemeine. Aber wie in der Natur und in dem Geiſtesleben das Einzelne mit dem Allgemeinen untrennbar verbunden iſt, und das Einzelne eben ſo ſehr die individuelle Concentration von einer Fülle allgemeiner Beſtimmungen iſt, wie das Allgemeine eine Fülle von Einzelnheiten in ſich faßt, ſo läßt ſich auch die Einbildungskraft nicht von der Denkkraft trennen, wenn auch in beſtimmten Momenten des menſchlichen Daſeins oder in beſtimmten Perſonen immer nur die eine dieſer Kräfte herrſcht und die andere ihr dient. Niemand wird daran zweifeln, daß in dem Dichter vorzugsweiſe die Einbildungskraft rege iſt und in dem Philoſophen die Denkkraft; denn der Dichter hat individuelle Perſönlichkeiten und individuelle Handlungen darzuſtellen, alſo Anſchauungen, keine Abſtractionen; der Philoſoph dagegen hat von dem Individuellen zu abſtrahiren und das Allgemeine zu beſtimmen und zu entwickeln. Aber was wäre das für ein Dichter, der ſeine Einbildungskraft nicht ſtets durch das klarſte Denken unterſtützte, und was wäre das für ein Philoſoph, der ſich nicht der Fülle der Einzelnheiten bewußt wäre, von denen ſeine allgemeinen Gedanken die herrſchenden Principien ſind? Gerade die größten Dichter, wie vor allen der unvergleichliche Homer, verbinden mit ihrer ſchaffenden Einbildungskraft den klarſten Verſtand und die größten Philoſophen, wie z. B. Ariſtoteles, mit den univerſellſten Ideen eine reiche Fülle einzelner Anſchauungen, die er denn auch ſtets in Bereitſchaft hat, wenn es gilt, die Gedanken durch Beiſpiele zu erläutern.

Man unterſcheidet ferner die Einbildungskraft im engeren Sinne von der Phantaſie. Dieſer Unterſchied iſt noch neu, obſchon weſentlich. Schiller nannte die Phantaſie noch die productive Einbildungskraft; gegenwärtig aber gebraucht man dafür den Ausdruck „Phantaſie.“ Die Einbildungskraft und die Phantaſie ſind darin einander gleich, daß ſie Anſchauungen im Bewußtſein hervorbringen; ſie unterſcheiden ſich aber dadurch, daß die Einbildungskraft das gegebene Individuelle in den Geiſt aufnimmt, gleichviel ob es ein Ausdruck einer Idee iſt oder nicht; dagegen gilt der Phantaſie das

Individuelle und die Anſchauung nur in ſo fern, als es der adäquate Ausdruck einer Idee iſt oder als ſich darin ein Ewiges und Allgemeines individualiſirt. Die Phantaſie kann wohl auch Bilder und Handlungen, wie ſie die Wirklichkeit darbietet, beibehalten, aber doch nur in dem Falle, daß ſich in dieſer Wirklichkeit die Wahrheit einen ihr ebenbürtigen Ausdruck gegeben hat. Gewöhnlich aber bildet die Phantaſie das gegebene Wirkliche bedeutend um, um es zu einem lebendigen Träger und Ausdruck der Ideen zu machen oder ſie ſchafft ſich zu dieſem Behuf auch wohl ganz neue Anſchauungen, die ſie nicht aus der Wirklichkeit aufgenommen hat. Die Wirklichkeit iſt in der Regel eine verkümmerte Geſtalt von der Wahrheit; aber die Tendenz nach der vollendeten, der Idee gleichen, Geſtalt iſt auch in der verkümmerten Wirklichkeit vorhanden; und die Phantaſie ſchaut auch in dem Unvollendeten das Vollkommene, wozu es ſeiner Natur nach beſtimmt iſt, und dieſes Vollkommene, worin ſich die Idee der Sache ſelbſt gleichſam verleiblicht hat, iſt ein Gebilde der Phantaſie. So beobachtet ein plaſtiſcher Künſtler die wirklichen Menſchengeſtalten und erkennt, worauf ſie angelegt ſind und erſchaut mittelſt ſeiner Phantaſie die Idealgeſtalten, die die wirklichen Menſchen erreicht haben würden, wenn ſie ſich unter den günſtigſten Bedingungen entwickelt hätten. So haben die griechiſchen Bildhauer Götterbilder durch ihre Phantaſie geſchaffen, die zwar Alles übertrafen, was die gewöhnlichen Menſchengeſtalten darboten, die aber doch die Zielpuncte darſtellten, zu denen die wirklichen Menſchengeſtalten emporſtrebten. Man ſagt mit Recht, daß die Phantaſie Ideale ſchafft, aber unter den Idealen verſteht man die Höhepuncte des Daſeins, wo die Wirklichkeit ihre Idee erreicht und als ein Aequivalent der Idee gelten kann. Aber die Phantaſie kann auch ganz neue Bilder, Zeichen und Anſchauungen ſchaffen, wenn ſich in ihnen nur das Allgemeine, Wahre und Weſentliche einen individuellen Ausdruck gegeben hat. So iſt die ganze Sprache ein Ausdruck der Volksphantaſie, denn die Worte ſind von der Phantaſie geſchaffene individuelle Zeichen für allgemeine Gedanken. So ſind die Melodieen des Tonkünſtlers von der Phantaſie neu geſchaffen, um durch dieſelben ideale menſchliche Gefühle zu individualiſiren. So ſchafft auch ein Dichter durch ſeine Phantaſie wohl Perſonen, die in der Geſchichte nicht ſo gelebt haben und neue Handlungen; aber dieſe Gebilde müßen Ideen individualiſiren, die für den Menſchen bleibenden Werth und ewige Realität haben, und dieſes ewig Werthvolle muß in den Phantaſiegebilden wirklich gefunden werden können, ſonſt wird die Phantaſiethätigkeit zur Phantaſterei und ſubjectiver Willkür und verliert damit den objectiven Charakter, der ein weſentliches Merkmal des Erkenntnisvermögens bildet. Auch die künſtleriſche Phantaſie hat es nicht mit Hirngeſpinſten zu thun, ſondern mit Anſchauungen, in denen der Menſch die objective Wahrheit erblickt.

Zuletzt haben wir noch über die Unterſchiede der eigentlichen Denkkraft oder des Verſtandes im weiteren Sinne des Wortes einige Bemerkungen zu machen. Alles Denken iſt ein Urtheilen und als ſolches ein Unterſcheiden deſſen, was doch auch zu einer lebendigen Einheit verbunden iſt und umgekehrt ein Verbinden des Unterſchiedenen zu einer lebendigen Einheit. Und dieſe Fähigkeit des Menſchen zu urtheilen iſt ſeine Urtheilskraft. Aber im Urtheilen liegen zwei Momente, nämlich das Unterſcheiden und die Vereinigung des Unterſchiedenen. Die Unterſcheidungskraft, die im Denken und Urtheilen hervortritt, bezeichnet man auch mit dem Worte des Verſtandes im engeren Sinne und die Kraft, die Unterſchiede und Gegenſätze zu einigen, nennt man die Vernunft. Den Unterſchied zwiſchen Verſtand und Vernunft hat zuerſt Kant beſtimmt und Hegel aufgenommen und durchgeführt, während früherhin beide Ausdrücke ſo ziemlich promiscue gebraucht wurden. Das Erſte und Nothwendige, worauf es bei der Erkenntnis der Gegenſtände ankommt, iſt die Auffaſſung der Unterſchiede. So werden bei der Betrachtung der Natur zunächſt die verſchiedenartigen Kräfte und die verſchiedenartigen Organismen, wie Thiere, Pflanzen und Kryſtalle von einander unterſchieden; eben ſo in jedem einzelnen Organismus z. B. in dem Thiere die verſchiedenartigen

Vermögen und Syſteme, die zuſammenwirken. Eben ſo kommt es in dem Geiſtesleben vor allem darauf an, die verſchiedenartigen Thätigkeiten auseinander zu halten und ſie durch ihre ſpecifiſchen Merkmale zu unterſcheiden, alſo z. B. in dem individuellen Seelenleben die Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens oder im Staatsleben die verſchiedenartigen Stände und Berufsarten. Eben ſo kommt es im praktiſchen Leben darauf an, die Sphären von einander zu ſondern, beſtimmte Zwecke feſtzuhalten und ſie nicht mit andern zu vermiſchen. Dieſes alles leiſtet der Verſtand. Er unterſcheidet, hält das Unterſchiedene durch Hervorhebung beſtimmter Eigenſchaften auseinander und giebt der Erkenntnis hierdurch Feſtigkeit, Beſtimmtheit und Klarheit. Der Verſtand iſt ein hohes Gut, das in dem Menſchen durch jedes mögliche Mittel cultivirt werden muß. Der Verſtand giebt der Erkenntnis Schärfe, bringt den Menſchen dazu, den Punct, auf den es gerade ankommt, unverrückt im Auge zu behalten, alles aber, was nicht eben zur Sache gehört, ſtreng fern zu halten und ſich vor allem unbeſtimmten und nebuloſen zu hüten. Leſſings Auffaſſung iſt ein hohes Muſter von Verſtand; jeder Punct in ſeiner Darſtellung tritt ſo unendlich lichtvoll hervor, daß man ſchlechterdings immer weiß, wo man ſteht und wovon die Rede iſt und nicht das eine mit dem anderen verwechſelt. Auch in den mathematiſchen Darſtellungen prävalirt der Verſtand und durch ein ſorgfältiges Studium namentlich der Geometrie lernt man verſtändig denken und reden.

Aber der Verſtand kann auch einſeitig werden und von der Wahrheit abführen. Dieſes geſchieht aber, wenn er ſich von der Vernunft iſolirt. In dieſem Falle fixirt er die Unterſchiede und macht die Welt zu einer unendlichen Vielheit von Kräften und Exiſtenzen, und jede einzelne Exiſtenz wieder zu einer Vielheit von einzelnen Thätigkeiten, ohne das einige Band finden zu können, das die Unterſchiede aufhebt und auf ein einfaches Allgemeines zurückführt. Die lebendige Einheit der Unterſchiede zu finden und darzuſtellen — das iſt die Aufgabe der Vernunft. Sie begreift in jeder einzelnen Exiſtenz den einfachen Lebenspunct, aus welchem ſich die ganze Peripherie mit allen ihren Eigenſchaften und Merkmalen entwickelt — ſie begreift z. B. die einfache Seele in der Vielheit des leiblichen Organismus. Sie bringt jede beſondere Sphäre des Daſeins, die der Verſtand als geſchieden von anderen Sphären erkannt hat, mit dieſen in Verbindung und macht dieſe, die dem Verſtande als ſolchem Ganze für ſich waren, zu Gliedern eines höheren Ganzen. Die Vernunft ruht und raſtet nicht eher, als bis ſie alle Gegenſätze und Unterſchiede vermittelt hat und zu dem letzten einfachen Grunde, der alle Dinge und ſich ſelbſt begründet, alſo bis zur Idee der Gottheit durchgedrungen iſt. Die Vernunft kann daher als das Vermögen des Unendlichen bezeichnet werden, während der Verſtand das Vermögen der endlichen Beſtimmtheit und Begrenztheit iſt. Auch bezeichnet man die Vernunft deshalb als das Vermögen der Ideen, inſofern in den Ideen alle Gegenſätze aufgehoben ſind, und den Verſtand als das Vermögen der Begriffe, inſofern man unter den Begriffen diejenigen allgemeinen Beſtimmungen verſteht, die eine Sache von anderen unterſcheiden und daher ſich vorzugsweiſe auf die Grenzen beziehen. Der Verſtand giebt der Erkenntnis durch ſcharfe Abgrenzung des Einzelnen gegen einander Klarheit und Beſtimmtheit; die Vernunft aber durch Aufhebung der Gegenſätze zu höherer Einheit Tiefe und Wahrheit. **Deinhardt.**

Erkenntnisweiſen, ſ. Erkenntnisvermögen.

Ermunterung, ſ. Aufmunterung.

Erneſti, Johann Auguſt, iſt am 4. Auguſt 1707 in Tennſtädt, einem Thüringiſchen Städtchen, geboren, wo ſein Vater churfürſtlich ſächſiſcher Superintendent und Doctor der Theologie war. Durch Hauslehrer vorbereitet beſuchte er die Schule ſeiner Vaterſtadt und lernte dort die Anfangsgründe der alten Sprachen. Des Vaters Tod veranlaßte, daß der ſechszehnjährige Knabe der Schulpforte übergeben wurde (am 6. November 1723), wo der verdiente Rector Freytag beſonders auf die Ausbildung ſeines

lateinischen Stils wohlthätig einwirkte (Opusc. oratoria S. 466). Mit einem glänzenden Zeugnisse entlassen, bezog er 1726 die Universität Wittenberg, wo die Theologen Wernsdorf und Neumann, der Philolog Berger, der Wolffianer Schlosser und der Mathematiker Hase seine vorzüglichsten Lehrer waren. 1728 gieng er nach Leipzig, wo er die theologischen Studien fortsetzte, aber auch mathematische Vorlesungen bei Hansen fleißig hörte. Eine Hauslehrerstelle bei dem Bürgermeister Stiglitz ward Veranlassung, daß er sich dem Schulfache widmete, da ihm sein Gönner 1731 das Conrectorat an der Thomasschule und nach dem Abgange des Rectors Gesner 1734 das Rectorat der Schule verschaffte. 28 Jahre ist er im Schulamte geblieben, neben dem er seit 1742 eine außerordentliche, seit 1756 die ordentliche Professur der Beredtsamkeit verwaltete. Als er 1759 daneben eine ordentliche theologische Professur bekam, gab er das Rectorat auf und rückte nun nach und nach in eine Reihe von akademischen Ehrenämtern ein, so daß er als erster Professor in der theologischen Facultät, Domherr zu Meißen, Beisitzer des Leipziger Consistoriums, Decemvir der Universität, Senior der meißnischen Nation und des montägigen Predigercollegiums, Präsident der Jablonowskischen Gesellschaft der Wissenschaften und Mitglied der Göttingischen Societät am 11. Sept. 1781 starb.

Seiner Verdienste als Philolog ist nur kurz zu gedenken. Die Ausgabe der sämmtlichen Schriften Cicero's sicherte ihm Anerkennung, besonders bei den Holländern; Sueton und Tacitus kamen später hinzu. Xenophons Memorabilien, Aristophanes Wolken, der Evagoras des Isokrates waren für den Schulgebrauch bestimmt; Homer und Kallimachus für Gelehrte. Die Archaeologia litteraria (1768) sollte als Compendium bei seinen akademischen Vorlesungen dienen. In der Theologie knüpft die Geschichte an seinen Namen den Uebergang zu freieren Grundsätzen für die Auslegung der heiligen Schrift und die institutio interpretis novi testamenti (1765) hat trotz des Mangels an Genauigkeit der Begriffsbestimmungen und an wissenschaftlicher Begrenzung unbestrittene Verdienste. Auch die theologische Bibliothek (1760—1779), größtentheils von ihm selbst geschrieben, behauptete in einer Zeit, wo es an solchen Journalen noch ganz fehlte, ihren Werth. Auf seine theologischen Ansichten näher einzugehen oder gar den Streit über seine Orthodoxie zu verfolgen, ist hier nicht der Platz: die pädagogische Bedeutung des Mannes soll allein behandelt werden, zumal dieselbe auch ihm den Namen eines praeceptor Germaniae verschafft und aus seiner Schule hervorgegangen zu sein eine große Empfehlung gegeben hat.

Auf den jungen, strebsamen Conrector mußte ein Mann wie Gesner entschiedenen Einfluß ausüben. So sehen wir ihn auch an der Spitze der Schule die Grundsätze und Einrichtungen festhalten, welche sein Vorgänger befolgt und getroffen hatte. Die Thomasschule hatte in jener Zeit 56 Alumnen, etwa 120 in der Stadt wohnende Externen und außerdem einige Söhne vornehmer und reicher Eltern, welche nur dem öffentlichen Unterrichte des Rectors beiwohnten und nebendem Privatunterricht bei demselben genoßen, von welchem die übrigen Schüler streng ausgeschlossen waren. Er unterrichtete in der Prima, in welcher in der Regel 45—50 Schüler saßen. Der Aufenthalt in der Classe war verschieden: unter zwei Jahren gieng keiner ab, die Meisten blieben drei, Einzelne auch 4 und 5 Jahre. Ernesti gab wöchentlich 16 Lehrstunden, Vormittags von 8—10, Nachmittags von 2—3 Uhr, worauf von 3—4 Uhr die Privatstunde für jene Bevorzugten folgte. Sechs Stunden waren für Cicero's Reden oder Briefe ad familiares bestimmt, zwei für Virgil und Ovid's Heroiden (die Horazischen Oden erklärte in zwei Stunden der Conrector); in zwei griechischen Stunden las er Gesners Chrestomathie, Xenophons Memorabilien und Oekonomikus, Aristophanes Wolken und gegen Ende des Jahres noch einen und den andern Paulinischen Brief. Von den übrigen sechs Stunden kamen zwei (und zwar durch keine Pause unterbrochene) Stunden auf die Initia doctrinae solidioris in der Art, daß er in einem anderthalbjährigen Cursus Geometrie, Logik, Psychologie und natürliche Theologie behandelte, in der Arithmetik und Geometrie aber weniger leistete als in der Philosophie. Die Rhetorik lehrte er immer Mittwochs von 8—10

Uhr und verband damit Uebungen im Schreiben. Da aber diese Scripta während der Stunde vorgelesen und verbessert wurden, so wurde dadurch der größte Theil der Zeit weggenommen und die Rhetorik nur nach geraumer Zeit vollendet. Uebungen im Deutschen verschmähte er, obgleich er Gottscheds Zuhörer gewesen war. Geschichte lehrte er nach Freyer, beschränkte sich aber dabei auf das Alterthum. So blieb der Schwerpunct aller Arbeit in der Schule bei den alten Sprachen, denn von 25 wöchentlichen Lehrstunden kamen 16 auf das Lateinische, 3 auf das Griechische (neben Ernesti las der Conrector an einem Tage das Neue Testament) und 2 auf das Hebräische.

Und das entspricht den Grundsätzen, die Ernesti als einer der ersten entschiedenen Vertreter des Humanismus auch in seinen Schriften niedergelegt hat. Die classischen Schriftsteller sind ihm eine unerschöpfliche Quelle für höhere geistige Bildung; schöner Inhalt und schöne Form bekunden ihren Vorzug. Darum beklagt er nichts mehr, als daß die Beschäftigung mit denselben nach der Schulzeit aufhöre, da doch der Mann Staatsklugheit und Lebensweisheit, jeder Gelehrte für sein Fach reichen Stoff, jeder Mensch für sittliche Bildung aus ihnen die schönste Anregung und Förderung gewinne. Die Lateiner bloß des Stils wegen zu lesen, ist ihm, der selbst ein Meister und Muster lateinischer Darstellung war, ein Gräuel. Zu vergl. die Dedication des Cicero an Stiglitz S. X—XL. In seiner Methode wich er, der ein vollendeter Lehrer war, von der bisherigen Gewohnheit ganz ab. Er gab weniger auf eine genaue Kenntnis der grammatischen Regeln als auf fleißige Lectüre, durch die, wie er meinte, jenes Wissen viel leichter und sicherer erworben werde. So fördere man auch am besten die Fertigkeit im Lateinschreiben, auf die er viel hielt. Lectüre galt ihm daher als die Hauptsache, aber nicht jene langsame, die bei den einzelnen Worten verweilt, grammatisches oder gar lexikalisches Wissen auskramt und an einzelnen Sätzen wochenlang hängt, sondern eine schnellere, die z. B. ganze Reden Cicero's oder ein Buch seiner Briefe etwa in Monatsfrist vollendete (Narratio de Gesnero S. 300). Die geschmacklosen wörtlichen Uebersetzungen verbannte er und forderte deshalb Bekanntschaft mit dem öffentlichen Leben der Alten, um die daraus entlehnten Begriffe richtig auffassen zu können. Das war in einer Zeit, wo man den „Bürgermeister" Cicero und „Schultheißen" festhielt und zu den absonderlichsten Vorstellungen von der Verfassung gelangte, schon ein großer Fortschritt. Die Erklärung war allerdings zunächst grammatisch, aber nur soweit dies das richtige Verständnis erforderte. Dazu gab er auch kurze Sacherklärungen*) und legte auf die klare Auffassung des Inhalts großes Gewicht. Diese Methode, über welche er selbst in der Dedication des Cicero (S. XLIII—XLVII.) und in der Vorrede zu dem Ovidius von Fischer Auskunft gegeben hat, ist von seinem Schüler Bauer, der ihm eilf Jahre sehr nahe gestanden hatte, in der Schrift de formulae ac disciplinae Ernestinae indole vera (Lips. 1782) sehr ausführlich, aber nicht eben klar und lichtvoll beschrieben. Der Erfolg war ein günstiger, wie schon das Sprichwort „Thomaner, gute Humanisten, schlechte Christen" beweist, welches Fischer beim Antritte seines Amtes im Jahre 1751 mit der Bemerkung anführt, er wolle das Lob bewahren, dem Tadel aber mit aller Macht entgegenarbeiten. Uebrigens kann sich derselbe nur auf die Milde und Nachsicht beziehen, mit welcher Ernesti die Disciplin handhabte. Schon bei dem Unterrichte ließ er die Schwächeren und Trägeren ziemlich unbeachtet und kümmerte sich nur um die Besseren. Dem Uebermuthe sah er leicht durch die Finger und mochte vieles, was vorfiel, nicht wissen oder stellte sich wenigstens so. Jedenfalls gebührt ihm das Verdienst, die Thomasschule zu einer Pflanzstätte gründlicher Studien erhoben und viele Jünglinge für den ernsten Dienst der Wissenschaft geweckt und vorbereitet zu haben.

Bei aller Vorliebe für die Humanitätsstudien hat Ernesti die übrigen Unterrichtsgegenstände nicht unbeachtet gelassen und zu diesem Behufe die Initia doctrinae soli-

*) Solchem Zwecke sollte auch die Clavis Ciceroniana dienen, die seit 1739 sechs Auflagen und mehrere Nachdrücke erlebt hat.

dioris auf Gesners Antrieb bearbeitet, die er nicht nur ſelbſt bei ſeinem Unterrichte zu Grunde legte, ſondern die auch in Sachſen und Hannover als Schulbuch eingeführt und außerdem von vielen Schulmännern benützt wurden. 1736 erſchien die erſte Ausgabe, 1742 die zweite, 1750 die dritte, in welcher behufs akademiſcher Vorleſungen eine Ueberſicht über das ganze Gebiet der Philoſophie gegeben wurde; 1758 die vierte, 1769 die fünfte, 1776 die ſechste und 1783 die ſiebente; bei der dritten waren die initia rhotorica angehängt. Es iſt ein bekanntes Witzwort von Musgrave, daß an dem ganzen Buche der Titel das ſchlechteſte ſei, weil solidus weder in ſolcher Bedeutung gebräuchlich iſt noch die Anwendung des Comparativs zuläßig erſchien (Ruhnken. ad Muret. I. S. 13). Die Reinheit und Eleganz der Darſtellung ſelbſt in der Behandlung ſo ſpröder Stoffe lag E. beſonders am Herzen, und darin zeigte ſich bei jeder neuen Ausgabe die ängſtlich beſſernde Hand. Nur wo Kunſtausdrücke nicht zu umgehen waren, wagte er den Gebrauch eines ſchlechten oder neuen Wortes. Das Buch enthält Arithmetica und geometriae elementa; alſo eine Beſchränkung der mathematiſchen Disciplinen, welche auch in neueſter Zeit von einzelnen ausgezeichneten Schulmännern dringend empfohlen worden iſt. Es folgen dann die initia philosophiae in fünf Theilen: 1) Metaphysica psychologiam, ontologiam et theologiam naturalem complexa; 2) dialectica; 3) moralis pars ius naturae et othicam complexa; 4) politica, welche Abtheilung erſt in ſpäteren Ausgaben hinzukam; 5) physica, den Schluß machen die beſonders paginirten initia rhetorica. Daß er in der Schule nur bis zur Dialektik zu gehen pflegte, iſt bereits oben erwähnt; bei der Phyſik beſchränkte er ſich mehr auf geſchichtliche Mittheilungen, wie er auch wohl eine Ueberſicht über die Geſchichte der alten Philoſophie als Text zu den lateiniſchen Stilübungen zu geben pflegte. Sonſt wird in den philoſophiſchen Disciplinen jede Hinweiſung auf das Chriſtliche vermieden und manches herbeigezogen, worüber man den Kopf zu ſchütteln alle Veranlaſſung hat. Aber gerade einer dieſer in einem Schulbuche bedenklichen Abſchnitte lehrt uns Erneſti's pädagogiſche Grundſätze über die Erziehung der Kinder kennen, ich meine das Kapitel de cura subolis S. 603 ff. Nachdem er hier über die Zeugung der Kinder geſprochen, wendet er ſich §. 222 zu der cura educandi, die von der Geburt beginnen müße. Die erſte Sorge iſt eine angemeſſene leibliche Pflege. Die Mütter ſollen ſelbſt ſtillen und ihre Kinder nicht lacte libidinosae meretriculae aufziehen laſſen, wodurch infantibus libidines instillantur. Jede ſchädliche Gewöhnung müße man von Jugend an von dem Kinde fern halten und darum auch dasſelbe in gremio potius suo quam ancillae erziehen. Denn abgeſehen von der Sorgloſigkeit der Dienſtboten, die ſelbſt Körperbeſchädigungen öfter verſchulden, werden die Kinder in hujusmodi hominum consortio non fabulis modo et erroribus superstitionibusque plebeiis, quae aut numquam aut difficillime depelluntur ex animis, sed etiam pravis cupiditatibus vitiisque imbuuntur et ad lasciviam impudentiamque quasi erudiuntur. Fürſorge für die Kinder von Seiten der Eltern ſichern ihnen deren Liebe, für deren Erwerbung er §. 226 ff. verſchiedene Mittel angiebt. Bei Geboten und Verboten fordert er Angabe der Gründe (§. 229), nam natura ita comparati sumus, ut inviti obediamus, nisi rationes afferantur, ut persuasi potius quam coacti facere imperata videamur; et ubi res vetantur, quae gratae pueris sunt, iubentur autem, quae ingratum sensum afferunt, facile suspicio incidit aut iniqne secum agere parentes aut parum sapienter: quorum utrumque auctoritatem imminuit. Gleichartige Behandlung der Kinder wird dringend empfohlen und vor der mit Milde und Freundlichkeit wechſelnden Strenge und Härte gewarnt (§. 232). Auch für den erſten Unterricht giebt er einige Anweiſungen, wovon ich hervorhebe, ut nihil temere credant, nisi cuius ipsis explicetur ratio, in omnibus rebus rationem requirant, nihil temere affirment aut negont ant agant, cuius non reddere probabilem aliquam rationem possint, oder weiter unten ne meros sonos et verba inania mandare cogas: quod qui faciunt, non homines, sed picas et psittacos loqnaces efficiunt, wobei er des gedankenloſen Herplapperns von Gebeten

nicht vergißt. Sorgfalt in Wahl der Lehrer (234) und in der Wahl des künftigen Berufs (235) wird verſtändig beſprochen und zuletzt auch in Beziehung auf die Bildung des Herzens Ehrliebe, Sparſamkeit und Wahrhaftigkeit hervorgehoben. Die Zucht findet er nicht in der Strenge oder gar Härte; ea demum vera disciplina est, quae et sensum honesti a natura insitum acuit et institutis apte excogitatis ad virtutis amorem studiumque addncit (242). Dies möge zugleich als eine Probe des Buches dienen, das jetzt leider ziemlich vergeſſen zu ſein ſcheint und doch nicht bloß ſeiner Darſtellung wegen, ſondern auch wegen der Behandlung einzelner Partieen z. B. der Rhetorik und der Logik Beachtung verdient.

Wie ſehr man in ſeinem engeren Vaterlande Erneſti's Bedeutung zu ſchätzen wußte, geht daraus hervor, daß er im Jahre 1773 die „erneuerte Schulordnung für die Churſächſiſchen drei Fürſten- und Landſchulen" und die „erneuerte Schulordnung für die lateiniſchen Stadtſchulen der Churſächſiſchen Lande," die bis zum Jahre 1835 faſt ungeſtört beſtanden hat, auszuarbeiten den Auftrag erhielt, die beide Zeugnis geben von ſeiner pädagogiſchen Einſicht. Eine eingehendere Beurtheilung derſelben gehört zu einer geſchichtlichen Entwickelung des Schulweſens in Sachſen. Vergl. Stallbaum, die Thomasſchule zu Leipzig (1839), S. 74 ff. **Eckſtein.**

Erneuerung, ſ. Taufgnade.

Ernſt, ſ. Erzieher.

Errichtung und Erhaltung der Schulen. Die Errichtung von Schulen geht in der Regel zunächſt von der Werthſchätzung oder Unentbehrlichkeit gewiſſer Kenntniſſe und Fertigkeiten aus, die von einzelnen Individuen gleichzeitig auf eine Anzahl andrer übertragen werden. So weit wir die Geſchichte überblicken können, iſt allenthalben das freie, private Schulweſen älter als das geordnete, von größeren Gemeinſchaften nach feſten Principien geleitete; nirgend iſt die Schule urſprünglich bloß Aushülfe für die Familie oder allgemeine Ergänzung ihrer Wirkſamkeit. Was die Eltern nicht etwa nur gewußt und durchgemacht haben, ſondern wirklich wiſſen, pflegen und üben, das übertragen ſie auch, inſofern es nicht einer ihnen bereits fern liegenden Vorübung bedarf, leicht und ſicher auf ihre Kinder, ohne irgendwie das Bedürfnis zu ſpüren, dieſe Uebertragung fabrikmäßig in Maſſen zu bewerkſtelligen. Auch beſchäftigt die Jugend in einfachen Verhältniſſen leicht ſich ſelbſt und giebt wenig Veranlaſſung nach ſolcher Aushülfe zu ſuchen. Es ſcheint ſogar, wenn man an die Prophetenſchulen der alten Hebräer, an die Dichterſchulen der Homeriden, die Katechetenſchule zu Alexandria und die Kloſterſchulen des früheſten Mittelalters denkt, als ob Schulen für Erwachſene früher aufzutreten pflegten, als Schulen für Kinder. Leſen und Schreiben lernten vielleicht Jahrhunderte hindurch nur Erwachſene oder heranwachſende Jünglinge, bis es endlich ſchon im alten Athen das Element des erſten Jugendunterrichtes wurde. Es iſt um ſo natürlicher, daß gerade an die Künſte der Schrift ſich das erſte allgemeinere Schulweſen anlehnen mußte, da mit der allgemeineren Verbreitung dieſer Künſte zugleich das Leben umgeſtaltet, die Verhältniſſe des Verkehrs vermannigfacht, der Werth der Zeit erhöht, der Raum für harmloſes Kindertreiben verengt wurde. Dieſe Verhältniſſe zeigt das Städteleben des ſpäteren Mittelalters wie das alte Rom und Athen. Bei der Regſamkeit des öffentlichen Lebens, wie wir ſie in dieſen Perioden vorfinden, ergiebt ſich faſt von ſelbſt die Aufſicht des Staates über das Schulweſen und damit bereits ein Uebergang zu der Errichtung von Schulen durch den Staat oder die Gemeinde.

Der fernere Schritt, daß der Staat verſucht, ſich des ganzen Schulweſens zu bemächtigen, indem er, wie Napoleon that, die Errichtung von Schulen zum Monopol macht, oder, wie es in Deutſchland geſchieht, jeden Bürger zwingt, gewiſſe, von ihm errichtete Schulen durchzumachen, gehört weſentlich der neueſten Zeit an. Denn die öffentliche Erziehung der alten Dorier in Kreta und Sparta ſteht nicht nur vereinzelt da; ſie iſt auch zunächſt nur als Conſequenz des auf die Spitze getriebenen Princips

politiſcher Gemeinſchaft und als eine Folge des Communismus der Männer in Verbindung mit dem geſpannteſten Streben nach Kriegstüchtigkeit zu betrachten.

In Athen, wie wohl in den meiſten andern griechiſchen Staaten, wurden auf öffentliche Koſten die Gymnaſien gebaut und unterhalten: weitläufige Gebäude, in denen ſich außer den Haupttheilen, der Paläſtra (Ringſchule) und dem Dromos (Laufbahn) noch geräumige Hallen und Säle, Bäder und Gartenanlagen, Tempel, Speiſewirthſchaft und Wohnung für ein zahlreiches Perſonal befanden. Während dieſe den Uebungen der Erwachſenen dienten, war die Paläſtra im engeren Sinne, eine kleinere Anlage, bei der der Dromos fehlte, ſpeciell den Uebungen der Knaben gewidmet. (Ueber die bauliche Einrichtung dieſer Anſtalten und das Leben, das in ihnen herrſchte, vgl. Peterſen, das Gymnaſium der Griechen nach ſ. baul. Einrichtung, Hamburg 1858). — Das Amt eines Gymnaſiarchen war eine Leiturgie (halbfreiwillige Geldleiſtung reicher Bürger und Metöken für öffentliche Zwecke), die wenig mit dem Unterricht zu thun hatte. Er mußte die Koſten öffentlicher Feſte in den Gymnaſien beſtreiten und die dabei auftretenden Kämpfer unterhalten und im Fackellauf einüben laſſen. Erſt in der Zeit der römiſchen Kaiſer kommen in Athen Gymnaſiarchen vor, welche die Uebungsſchulen zu beaufſichtigen hatten. Dies war vielmehr das Amt der Sophroniſten, die, aus jedem der zehn Stämme einer, vom Volke gewählt wurden und täglich eine Drachme (etwa doppelten Taglohn) Sold erhielten. Die eigentlichen Lehrer der Gymnaſtik waren die Pädotriben, von denen wir gewiß mehr wüßten, wenn ihre Stellung nicht eine höchſt unbedeutende geweſen wäre. Sie konnte es auch ſein, da das eigentlich erziehende Element in den atheniſchen Gymnaſien und Paläſtren die Oeffentlichkeit ſelbſt war. Vermuthlich hatten die Pädotriben Wohnung in der Paläſtra; für einen Theil des Schulgeldes mußten die Phylen (Stämme) aufkommen. Letzteres gilt auch für den Unterricht in der Muſik; dagegen waren die Schulen der Grammatiſten Privatanſtalten, in denen jeder für den Unterricht im Leſen und Schreiben ſelbſt bezahlte, wie viel? wiſſen wir nicht. Manches deutet darauf hin, daß auch ihre Stellung eine ſehr untergeordnete war. Dagegen ließen ſich die Sophiſten und Redner, welche heranwachſende junge Männer für das öffentliche Leben vorbereiteten oder in die höheren Wiſſenſchaften einweihten, für ihren Unterricht ſehr bedeutende Summen bezahlen; ſpäter ſank dieſer Lohn allmählich und zuletzt trat auch hiefür Staatsgehalt ein. (Vergl. hiezu Böckh's Staatshaushaltung der Athener I. 183 ff., 256. 494 ff.). — Wie die helleniſchen Republiken ſich bewogen fanden, die phyſiſche, äſthetiſche und ſittliche Elementarbildung des einzelnen Bürgers zu fördern, was darüber hinaus gieng, ſich ſelbſt zu überlaſſen: ſo waren es die glänzenden Höfe der Nachfolger Alexanders, die das höhere Studium ſyſtematiſch förderten und den großen Haufen verwildern ließen. In dieſem Sinne ſind namentlich die alexandriniſchen Anſtalten, die älteſten Vorbilder für Akademieen und Univerſitäten, aufzufaſſen. In ein neues Stadium trat das Schulweſen in Rom. Zwar kümmerte ſich hier der Staat noch weniger um den Unterricht in wiſſenſchaftlichen Dingen als in Griechenland; allein durch das Zurücktreten der Gymnaſtik und Muſik fanden die Schulen der Literateren (Grammatiſten, Elementarlehrer) Raum und traten trotz ihrer Jämmerlichkeit mehr in den Vordergrund des Erziehungsweſens. Sie waren Privatanſtalten für Vermögende, über deren Erhaltung wir nichts ſicheres wiſſen, als daß die Lehrer am Minervafeſte ein Geſchenk erhielten; außerdem beſtand wohl ein kärgliches Schulgeld. Die Lehrer lebten und unterrichteten in Dachſtuben und brachten ſich kümmerlich durch, auch wenn ſie, wie Valerius Cato, gelehrte Männer waren. Orbilius ſoll ein Buch geſchrieben haben über das Unrecht, das die Lehrer von den Eltern ihrer Schüler zu erdulden hätten. (Vgl. hiezu Bernhardy, Grundriß der römiſchen Literatur, 3. Bearb. S. 43 ff.). Gegen Ende der Republik hob ſich mehr und mehr das höhere Schulweſen. Außer Leſen, Schreiben und Rechnen, was der literator bot, lernte man beim literatus (Grammatiker im Sinne der Alten, d. h. Literaturkundiger, Philologe) die lateiniſche und griechiſche

Literatur kennen, trieb philologische Studien und verband hiemit nicht selten rhetorische Uebungen. Im ersten Jahrhunderte der Kaiserzeit nahmen die Elementarschulen fortdauernd an Bedeutung ab, während die Schulen der Grammatiker (literati), von denen sich wieder die der Rhetoren bestimmter absonderten, mehr und mehr an Zahl, Bedeutung und Ansehen stiegen. Sie verbreiteten sich nicht nur über ganz Italien, sondern fanden namentlich auch in Gallien eifrige Pflege. Mehr und mehr nahmen die Schulen der Grammatiker einen unsern Gymnasien ähnlichen Charakter an, während die Hörsäle der Rhetoren gleich denen der späteren mittelalterlichen Universitäten von wüsten Disputationen und Declamationen und dem Beifallsgeschrei der Studenten widerhallten. Alle diese Schulen waren lange Zeit reine Privatanstalten. Während jedoch der Staat noch im Jahre 91 v. Chr. durch ein censorisches Edict und schon früher durch einen Senatsbeschluß die Rhetoren vertrieb, gab Kaiser Vespasian ihnen ansehnliche Gehalte und Hadrian stiftete ein Athenäum. Dies war die erste Staatsschule, welche nach den alexandrinischen Stiftungen auftrat, wie jene dem Glanz des Hofes dienend; nur daß in Alexandria ernste Wissenschaften in der ergiebigsten Weise gepflegt wurden, während es sich in Rom um Popularisirung und declamatorische Darstellung des Wissens handelte. Aus dem erwähnten censorischen Edict geht übrigens hervor, daß in früheren Zeiten schon der Staat sich wenigstens um die errichteten Schulen bekümmert und daß er ein Aufsichtsrecht in Anspruch genommen hatte. Es heißt nämlich bei Suet. de claris rhetor. I.: „Unsre Vorfahren haben festgesetzt, was sie wollten, daß die Kinder lernen, und in welche Schulen sie gehen sollten. Diese Neuerungen, welche gegen die Gewohnheit und Sitte der Vorfahren sind, können wir weder billigen noch für recht halten." Warum die kolossale Weltmacht Roms sich zu einer Zeit, wo doch wissenschaftliches Interesse angeregt war, doch nicht veranlaßt fand, Schulen in durchgreifender Weise zu errichten, erklärt sich aus dem einfachen Umstande, daß die verhältnismäßig geringe Zahl der herrschenden Familien in ihrem überschwenglichen Reichthum genug anderweitige Bildungsmittel besaß, und daß vor dem Auftreten des Christenthums kein Mensch sich veranlaßt fand, zu den gedrückten Schichten des Volkes in ein andres Verhältnis als in das des bevorzugten Herrschers zu treten.

Wie das Christenthum für die Pädagogik überhaupt Epoche machte, so auch insbesondere für die Puncte, welche uns hier beschäftigen. Freilich war es weit davon entfernt, sofort eine allgemeine Errichtung von Schulen ins Leben zu rufen. Es bedurfte derselben zunächst nicht; am wenigsten der Schulen für äußere Fertigkeiten, für menschliche Künste und Wissenschaften. Dies alles sollte sich vielmehr, wie im Leben, so in der Schule an einen einzigen Mittelpunct, an das Bekenntnis des Glaubens an Christum und seiner erlösenden Bedeutung anschließen. War in der heidnischen Zeit das Schulwesen selbst in der Erziehung eine Nebensache, ein äußerliches Mittel zu äußeren Zwecken gewesen, während der Schwerpunct der Erziehung im öffentlichen Verkehr lag, so entstand nun langsam aber unaufhaltsam ein ganz neues Schulwesen; ein solches, das einen bestimmten Lebensinhalt hat und sich mit der Familie in die Aufgabe der eigentlichen Erziehung theilt. Vorgebildet war dasselbe in dem Katechumenat des apostolischen Zeitalters, um seitdem für immer Vorbild und Ideal christlichen Schulwesens zu bleiben. Allein nicht nur gieng jenes zunächst nur Erwachsene an, sondern es verschwand auch wieder, bevor eine dauerhafte Ausdehnung desselben auf die christliche Jugend eintrat, und seitdem kannte die Kirche bis in die neueste Zeit hinein nur unvollkommene Versuche ein solches Schulwesen wahrhaft allgemein durchzuführen, während die uralte Art der rein weltlichen, speciellen Lebensbedürfnissen dienenden Schulen sich stets aufs neue wieder geltend machte.

Warum weder im christlichen Abendlande noch auch im Morgenlande anfangs die Kirche ein Schulwesen organisirte, zeigt Palmer, Päd. 2. Aufl. S. 12 ff. u. S. 415. Namentlich waren ursprünglich die Klöster nichts weniger als Bildungsanstalten; sie waren vielmehr zunächst nur Rettungsanstalten der einzelnen in ihnen sich bergenden

Seelen und ſie erzogen höchſtens wieder für das Mönchsleben ſelbſt. Weder die urſprüngliche Regel des heil. Benedict von Nurſia noch ſelbſt Hrabanus Maurus machen hievon eine Ausnahme. Es gab bei den Klöſtern Schulen, ſogar ſehr berühmte Schulen, wie die zu Fulda; allein ſie bildeten nur einen Theil der Geiſtlichkeit zu einer dürftigen Kenntnis der Grammatik heran und erzielten im günſtigſten Falle tüchtige Computiſten, d. h. Männer, welche im Stande waren, die beweglichen Feſte nach aſtronomiſchen Regeln zu berechnen und den kirchlichen Kalender in Ordnung zu bringen. Auch die Beſchäftigung mit der hl. Schrift und den Kirchenvätern war mehr Sache des Privatſtudiums Einzelner, die einen lebhaften Trieb dazu fühlten, als ſchulmäßige Einrichtung. — Der Mann, welcher zuerſt den Gedanken faßte, Schulen als allgemeine Bildungsſtätten für das Volk zu ſchaffen, war Karl der Große. Zwar wandte er ſich zunächſt nur an Klöſter und Biſthümer, um ſie zur Errichtung von Schulen zu veranlaſſen; allein es iſt kaum zu bezweifeln, daß dieſer Rieſengeiſt dabei den Plan einer ſyſtematiſchen Volksbildung vor Augen hatte. Dieſer Gedanke eines chriſtlichen Herrſchers bildet den hellſten Gegenſatz gegen das Verfahren heidniſcher Monarchen, die ihren Hof mit dem Glanz raffinirter Cultur umgaben, ohne ſich um das Volk zu kümmern. Es iſt damit ein Princip gegeben, das im Alterthum nur die Republiken kannten und das erſt die neueſte Zeit vermittelſt durchgreifender Organiſation des Schulweſens zu verwirklichen begonnen hat. Freilich bleibt der große Unterſchied, daß Karl der Große zunächſt nur an die Bildung der Geiſtlichkeit denken und nicht direct Volksſchulen errichten konnte; allein daß er dabei nicht etwa, wie es leider wirklich eintrat, die Kluft zwiſchen Geiſtlichkeit und Volk vollſtändig machen, ſondern vielmehr nur kräftige Mittelpuncte zur allmählichen Ausbreitung der Bildung gewinnen wollte, liegt theils im allgemeinen Charakter ſeiner Regierung, theils ergiebt es ſich aus beſtimmten Andeutungen (ſ. Heeren, Geſch. des Stud. der claſſ. Liter. S. 106 A. 8; Launoy de scholis celebr. ed. Fabric. S. 6 u. 7. Vgl. auch Palmer, ev. Päd. S. 415 ff.). Zwei Puncte ſind es, die wir in dem Verfahren Karls des Großen beſonders hervorheben müßen: einmal, daß er den Verſuch macht, die Errichtung und Erhaltung der Schulen, die bisher in freier Weiſe hie und da bei Biſthümern und Klöſtern beſtanden hatten, von oben herab zu organiſiren; ſodann, daß in ſeinen Anordnungen zum erſten Mal die weltliche Gewalt die Initiative ergreift und durch Vermittlung der geiſtlichen gemeinſame Zwecke zu erreichen ſucht: denn die Ausbreitung und Verbreitung des Chriſtenthums, die Karl beſonders durch die Schulen fördern wollte, war ihm eben ſo ſehr politiſcher als religiöſer Zweck. Die Schwachheit ſeiner Nachfolger ließ nicht nur dieſe Pläne, ſondern auch ein ferneres Project Karls, an drei Puncten ſeines Reiches Univerſitäten (scholae publicae) zu errichten, vollſtändig fallen (Launoy S. 9). Die einzige ſichtbare Folge der Beſtrebungen Karls war daher eine kräftige Anregung des Schulweſens, die namentlich auch für Deutſchland wichtig wurde. Solche Anregungen und wieder Erſchlaffungen folgten nun durch die ganze Zeit des früheren Mittelalters, ohne daß an den Principien etwas geändert wurde. Zwar traten zu den Kloſterſchulen und den biſchöflichen Domſchulen noch die Stiftsſchulen hinzu, zu deren Einrichtung die nach der Regel des Biſchofs Chrodegang von Metz ſeit 750 vereinigte Kathedralgeiſtlichkeit, die canonici, verpflichtet wurden; allein auch dieſe brachten es zu keinem geregelten Beſtand. Blüte und Verfall hieng ſtets an der Perſönlichkeit der Biſchöfe und der angeſtellten Lehrer (scholastici); das Einzige, was ſich änderte, war, daß unter allem Wechſel denn doch einerſeits die Zahl ſolcher Schulen ſich ſtets vermehrte, andrerſeits ihre Leiſtungen ſich wenigſtens regelten, wenn auch nicht beſtändig hoben. Es iſt hier nicht unſre Sache, die innere Entwicklung dieſer Schulen zu verfolgen. Vielmehr ſind noch zwei durchaus neue Momente in der Errichtung und Erhaltung der Schulen zu erwähnen, die ſich beſonders im ſpäteren Mittelalter geltend machten. Sie ſind von ſehr verſchiedener Art: das directe Eingreifen der päbſtlichen Gewalt und die Thä-

tigkeit der städtischen Magistrate. Ersteres Moment knüpft sich unzertrennlich an die Entstehung der Universitäten, letzteres an die der ältesten Bürgerschulen.

Die Entstehungsgeschichte der Universitäten, so sehr dieselben gegenwärtig neben allen andern Schulen eine Sonderstellung einnehmen, ist dennoch für unsre Frage von Interesse. Das frühere Mittelalter besaß im Grunde fast völlige Freiheit des Unterrichts. Nicht nur, daß die geistlichen Schulen ganz von der Persönlichkeit ihres jedesmaligen Lenkers abhiengen; es stand auch nichts der Errichtung weltlicher Schulen im Wege, sobald sich erst Lehrer und Lernende für dieselben fanden. So entstanden denn endlich im 12. Jahrhundert, als namentlich in Italien und Frankreich das Städteleben bereits kräftig entwickelt und wissenschaftlicher Sinn rege geworden war, die großartigsten Schulen für Rechtswissenschaft, Medicin, Theologie gleichsam von selbst und ohne Antrieb irgend einer Behörde; so die medicinische Hochschule zu Salerno, die bereits seit Jahrhunderten aus wenig bekannten Anfängen sich entwickelt hatte, als sie endlich durch König Roger von Sicilien privilegirt wurde (vgl. Meiners, histor. Vergleich. des Mittelalters II. 413 ff.); so die juristische Schule zu Bologna, die durch die Bemühungen des gelehrten Irnerius um das römische Recht ihren ganzen Ruf erhielt; so namentlich auch Paris, das für die Folgezeit am wichtigsten wurde.

Zwar bestand gerade in Paris eine gewisse Beschränkung der Lehrfreiheit durch die Gewalt des Kanzlers von Notre-Dame, dem die Ertheilung von Concessionen („licentia," der erste Ursprung des später in einen akademischen Grad umgewandelten Licentiates, vgl. Théry, hist. de l'éducation en France, Paris 1858, I. 253) zustand; allein trotz dieser Gewalt und im Kampfe mit ihr gewann die entstehende Universität ihren Bestand. Das ganze 12. Jahrhundert hindurch blühten in Paris Schulen, welche berühmte Gelehrte, wie Abälard, auf eigne Faust errichteten. Allmählich erhielt die Gesammtheit dieser höheren Schulen Corporationsrechte und Privilegien (vgl. hierüber Meiners a. a. O. S. 474 ff.; Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich, S. 27 ff.; Théry, hist. de l'éduc. I. 260 ff.). Entscheidend wurde namentlich, daß zu den von Philipp August und den früheren Königen ertheilten Privilegien im Anfange des 13. Jahrhunderts päbstliche hinzutraten, namentlich im Jahre 1209 das Recht sich selbst eine Lehrverfassung zu geben. Durch allmähliche Ausbildung dieser Privilegien, meist bei Gelegenheit von Streitigkeiten mit dem Kanzler oder der Stadt, erhielt die Universität jene eigenthümliche Stellung, durch die sie ein Staat im Staate wurde und nur vom Pabst direct abhängig blieb. — Da nun nach dem Muster von Paris direct oder indirect alle späteren Universitäten des europäischen Nordens, namentlich die deutschen, eingerichtet wurden, so anticipirte man hier bei der Gründung selbst jene Privilegien, die dort allmählich in Kraft getreten waren, namentlich aber bedurfte es zu jeder Gründung einer eigentlichen Universität der päbstlichen Bestätigung. Die zur Erhaltung der Universität nöthigen Mittel flossen aus den verschiedensten Quellen. In ihrer Vorgeschichte, als ganz freie Anstalten, bestanden sie natürlich nur durch das Honorar, das nicht einmal geregelt war, sondern von den Vermögensverhältnissen der Studirenden abhieng (Meiners a. a. O. S. 499). Weiterhin hatte, wie v. Raumer bemerkt (Gesch. der Päd. IV. S. 10), jede Universität ihre eigne Finanzgeschichte. Zu der Befreiung von Abgaben gesellten sich fürstliche Schenkungen; der Pabst wandte ihnen die verschiedenartigsten geistlichen Einkünfte zu; private Stiftungen und Schenkungen blieben nicht aus. Zur Errichtung einer Universität ergreift in der Regel der Landesherr durch Schenkungen und Stiftungen die Initiative. Er wendet sich sofort an den Pabst, der in einer Bulle die Bestätigung ertheilt und einen Kanzler der Universität ernennt. Häufig trat in Deutschland noch eine kaiserliche Bestätigung hinzu. (Vgl. v. Raumer, a. a. O. S. 11 ff.). —

Was die Stadtschulen des Mittelalters betrifft, so entsprangen diese unmittelbar aus dem Bedürfnisse des täglichen Lebens. Seit das Städtewesen sich entwickelt, Handel und Gewerbthätigkeit sich allenthalben verbreitet und Selbstregierung der bedeuten-

deren Städte begonnen hatte, mußte hier natürlich die Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen hohen Werth erreichen, während andrerseits unter der großen Masse der Kleriker und Studenten Lehrkräfte in reichlicher Anzahl, wenn auch von mittelmäßiger Qualität sich darboten. So war durch Nachfrage und Angebot der Markt für Kenntnisse gegeben, den die Bürgerschulen bildeten. Hier handelte es sich weder darum, eine Generation planmäßig auf eine höhere Stufe zu heben, noch um Ausbreitung christlicher Erkenntnis, noch um Ergänzungsanstalten der Familienzucht: Lesen, Schreiben, Rechnen, und mit Rücksicht auf die Bekleidung städtischer Aemter die Anfangsgründe des Latein waren die Gegenstände, um deren willen die Schulen hauptsächlich errichtet wurden; daß dabei religiöse Unterweisung, namentlich aber Gesang zu kirchlichen Zwecken mit gepflegt wurde, verstand sich meist von selbst, um so mehr, da die Lehrer Geistliche waren. Ausnahmen hievon kamen freilich vor, wie zu Lübeck und Braunschweig, wo durch einen Vergleich der Geistlichkeit mit der Bürgerschaft ausdrücklich festgesetzt wurde, daß in den zu errichtenden „Schriefscholen" nur das deutsche Lesen und Schreiben und nichts anderes gelehrt werden dürfe. Es war aber gerade die Geistlichkeit, die im Interesse der Domschule diese Beschränkung forderte, und es steht zu vermuthen, daß auch die Kinder aus diesen Schreibeschulen zu den Dienstleistungen in der Kirche herangezogen und mit dem Chor der Domschule vereinigt wurden. Die Lübecker Schule entstand schon im Jahre 1161, woraus hervorzugehen scheint, daß diese Art von Bürgerschulen älter ist, wenigstens für Norddeutschland, als jene lateinischen Schulen, welche sich auf ähnliche Weise in den Städten entwickelten und die Vorbilder der späteren Gymnasien wurden. Die Errichtung aller dieser Schulen war auch im späteren Mittelalter eine ganz freie, wo sie nicht durch bestehende Rechte Dritter eingeschränkt wurde; allein letzteres war an den meisten und bedeutendsten Orten der Fall. Außer den oben erwähnten Kloster-, Dom- und Stiftsschulen war mit der Zeit fast bei jeder bedeutenderen Kirche eine Schule eingerichtet, die der Pfarrer entweder selbst hielt oder durch einen Gehülfen besorgen ließ: die Parochialschule. Sie war wie die andern geistlicher Art und lehrte Latein. Alle diese Schulen nun waren vor und nach für ihren Bezirk privilegirt, ein Verfahren, auf das eben so sehr die hierarchische Verfassung der Kirche als der feudale Geist des Staates und die Neigung zum Zunft- und Innungswesen hingewirkt hatte. Das Recht eine Schule zu halten wurde als ein Lehen betrachtet und befand sich, einerlei ob eine nennenswerthe Schule bestand oder nicht, in bestimmter Hand; es war dem scholasticus oder parochus durch die zuständige, ursprünglich stets geistliche Behörde verliehen und dieser betrachtete jede anderweitige Stiftung von Schulen als einen Eingriff in seine Rechte. Auch war es für ihn eine Geldfrage, da er nicht nur lediglich auf das Schulgeld angewiesen, sondern oft sogar noch zu allerlei Abgaben für seine Berechtigung verpflichtet war. Es blieb daher den Magistraten, die das Bedürfnis der Errichtung einer Bürgerschule fühlten, kein andrer Weg übrig, als mit den geistlichen Behörden einen Vergleich zu machen oder das Lehnsrecht über die Einsetzung des scholasticus auf irgend eine Weise an sich zu bringen. In manchen Fällen wurde eine Erlaubnis zur Errichtung der neuen Schule vom Pabst oder vom Erzbischof eingeholt (Ruhkopf, S. 84 ff.). Es scheint, daß im Laufe des 14. und 15. Jahrhunderts die meisten Städte sich diese Rechte erwarben; namentlich wurden im 15. Jahrhundert in sehr vielen Städten lateinische Schulen errichtet, zu denen der Magistrat den Rector ernannte, der sich alsdann selbst seine Gehülfen wählte. Die Form dieser Ernennung ist in der Regel die eines Contractes auf ein oder mehrere Jahre mit jährlicher oder halbjährlicher Kündigungsfrist. Eine Dotirung findet nur bei wenigen der bedeutendsten unter diesen Schulen statt; das Einkommen bildet das Schulgeld, zu dem sich allmählich kleine Gehalte gesellen. Das Lagerbuch der Stadt Duisburg enthält (nach einer Mittheilung, die ich der Güte des Hrn. Oberlehrer Köhnan verdanke) eine ziemliche Reihe solcher Contracte. Im Jahre 1425 kommt die Stadt mit „Meister Niclas, Schulmeister," dahin überein, daß jedes Kind demselben halbjährlich

5 köln. Albus (etwas über 1 Sgr.) bezahle. Er verpflichtet sich auf 3 Jahre mit jähriger Kündigungsfrist; auch erhält er 10 schwere rhein. Gulden geliehen, die er aber bei seinem Wegzuge zurückerstatten muß. Außerdem pflegten den Rectoren mancherlei Naturallieferungen u. dgl. zugewendet zu werden. Im Jahre 1475 kommt in Duisburg eine Pensionirung vor mit 8 fl. jährlich. In der Regel aber und namentlich im Anfang des 16. Jahrhunderts wechseln die Rectoren mit einer Schnelligkeit wie heutzutage etwa die Theaterunternehmer in mittleren Städten.

Die Reformation mit ihrem ungeheuren Einfluß auf die innere Gestaltung des Schulwesens änderte an den Rechtsverhältnissen über Errichtung und Erhaltung der Schulen zunächst wenig. Zwar giengen natürlich in den protestantischen Ländern die Rechte des Pabstes auf den Landesherrn über und die städtischen Magistrate erhielten theils freiere Hand, theils dringendere Veranlassung zur Errichtung neuer und Verbesserung der alten Schulen; allein große Veränderungen traten erst ganz allmählich ein. Die wichtigsten Veränderungen, die im Laufe der nächsten Jahrhunderte sich vollziehen, sind einerseits die allgemeine Verstärkung der Centralgewalt, die mit Ausnahme Englands in sämmtlichen europäischen Ländern vorgeht, andererseits die Entstehung des Volksschulwesens im engeren Sinne. Was die großartige Ausbreitung der Jesuitenschulen betrifft, so bringt dieselbe für unsre Frage kein wesentlich neues Moment, da die Orden schon im Mittelalter das Recht besaßen Schulen zu errichten, das nur in neuerer Zeit mehr von der Einwilligung des Landesherrn abhängig wurde.

Die Erhöhung der Centralgewalt lag im Zeitgeist. Als Luther in seinem Feuereifer für Errichtung der Schulen sich an den Adel deutscher Nation und an die Städte wandte, lag ihm der Gedanke nahe, ohne schon zum System ausgebildet zu sein, daß die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, allgemeinen Schulbesuch zu erzwingen. In Frankreich erlaubte sich Franz I. Eingriffe in die vormals so eifersüchtig bewachten Rechte der Universität durch Errichtung des collége de France nach dem Muster des collége des trois langues zu Löwen. Die zähe und trotzige Widerstandskraft der Corporationen des Mittelalters war bereits erlahmt. Die Humanisten hatten durch Vermengung der Zustände des Alterthums mit denen der damaligen Zeit nicht wenig dazu beigetragen, Ideen aufzubringen, die zu gleicher Zeit revolutionär im Princip waren und factisch die Allgewalt der Fürsten stärkten. Doch lassen wir die politische Frage der allgemeinen Geschichte und wenden uns zu den Erscheinungen, die das Schulwesen betreffen. Einer der ersten größeren Acte der Reformation war der Erlaß einer Schulordnung für Sachsen, der alsbald in den verschiedensten Ländern Nachahmungen folgten. Woher auf einmal diese Erscheinung? Man begnügt sich häufig, sie auf den mit der Reformation neu erwachten Eifer für das Schulwesen zurückzuführen. Allein es drängt sich leicht die Frage auf, warum das alles nicht in freier Weise geschehen konnte? Warum kehrte nicht ein jeder vor seiner eigenen Thür, wie man bisher gewohnt war? Es läßt sich in keiner Weise übersehen, daß außer dem erhöhten Eifer für das Schulwesen auch ein Eifer für Organisation an sich vorhanden war, Neigung zur Organisation von oben herab und Empfänglichkeit für sie. Und dieser letztere Zug ist es, der seitdem bis auf unsre Tage stetig zugenommen, vielleicht aber für Deutschland seinen Culminationspunct erreicht hat, während der Eifer für das Schulwesen den mannigfachsten Schwankungen unterworfen blieb. In der ersten schwungvollen Zeit der Reformation traf freilich beides zusammen; auch war es damals nach dem plötzlichen Zusammenbrechen der kirchlichen Auctorität nur zu natürlich, daß man sich an die staatliche um so enger anschloß. Was sind nunmehr die neuen Erscheinungen, die auf Errichtung von Schulen Einfluß haben? Durchblättern wir die Reihe der von Vormbaum herausgegebenen evangelischen Schulordnungen, so finden wir zahlreiche Anordnungen, die früher theils gar nicht theils nur sehr unvollkommen bestanden. Da finden wir Befehle der Fürsten, daß in jeder ihrer Städte sofort eine Schule errichtet werde; wir finden von Fürsten und Städten Aufsichtsbehörden über die Schulen errichtet; ein Exa-

men wird von den anzustellenden Lehrern verlangt, ein Eidschwur; Regulative für den Unterricht werden erlassen, Gehalte und Schulgeld normirt, in größeren Territorien auf uniforme Einrichtung gedrungen; die Zahl, die Namen der Classen festgesetzt. Selbst monopolisirt wird die neue Einrichtung, indem man hier die Winkelschulen verbietet, dort die deutschen Schulen zu Gunsten einer lateinischen aufhebt. Je später desto bestimmter treten die Schulordnungen auf, namentlich in größeren Territorien, wie z. B. die Württemberger Schulordnung von 1559, die allenthalben befiehlt, wo die früheren häufig nur rathen und empfehlen. Als verwandte Erscheinung in Frankreich kann man die Statuten betrachten, die Heinrich IV. im Jahre 1598 der Pariser Universität verlieh. Niemals schritt man jedoch in Deutschland oder einem andern Lande offen und principiell zu der Consequenz Napoleons I. vor, der in der That allen Unterricht in ganz Frankreich zu einem Monopol seiner Universität machte. Selbst Privatunternehmungen von viel versprechendem Charakter fanden zwar Anfechtung aber auch Duldung und Förderung. Das glänzendste Beispiel hiefür sind die Franke'schen Stiftungen, die übrigens einen neuen Beleg dafür geben, wie alles wahrhaft neue und große außerhalb der betretenen Pfade und ausgefahrenen Geleise emporzublühen pflegt. Auch die Realschulen entsprangen im vorigen Jahrhunderte dem freien Eifer eines Semler und Hecker, nur daß ihnen die Approbation der Regierung nicht fehlen durfte. Seit Basedow und Pestalozzi nahm sogar das System der Privaterziehungsanstalten einen ganz neuen Aufschwung.

Was nunmehr die Entstehung der Volksschule, insbesondere der Dorfschule betrifft, so war längst bekannt, daß sie vom protestantischen Deutschland ausgegangen, in Oesterreich und andern katholischen Ländern, demnächst auch im Auslande nachgeahmt worden war. Neuerdings hat nach Palmers Vorgang (Päd. 2. Aufl. S. 415 ff.) namentlich Heppe durch seine quellenmäßige Geschichte des deutschen Volksschulwesens in das Dunkel der speciellen Ursprünge Licht gebracht. Er zeigt, wie vereinzelte Bestrebungen, eine Volksschule zur tieferen Begründung des Christenthums ins Leben zu rufen, schon im Mittelalter vorkamen. Allein (I. S. 3) „der Begriff der Volksschule konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen; aber nicht sofort, sondern nur in derselben Allmählichkeit, in welcher der evangelische Protestantismus das Bedürfnis der Volksschule praktisch an sich selbst erfuhr. Luther, Melanchthon, Brenz, Bugenhagen .... kannten den Begriff eines Volksschulwesens im Unterschiede von der Gelehrtenschule eigentlich noch nicht." Dennoch waren Luthers Katechismen ein Hauptausgangspunct für die Volksschule. Allmählich stellte sich nämlich, auf verschiedenen Puncten des protestantischen Deutschlands zu den verschiedensten Zeiten, das Bedürfnis heraus, die Sonntag Nachmittags stattfindenden Katechisationen auch auf einige Wochentage auszudehnen. Da den Pfarrern diese Arbeit bald zu viel wurde, so übertrug man sie ihren Gehülfen, den Küstern und verband Unterricht im Lesen und Schreiben damit, da wenigstens selbständiges Bibellesen jedes Christen zu den Puncten gehörte, die der Protestantismus nothwendig anzustreben hatte. Auf diese Weise war bereits vor dem Ausbruch des dreißigjährigen Krieges, der alle Anfänge unterbrach und weit zurückwarf, eine Art von Volksschulwesen an manchen Orten angebahnt, wie das locale Bedürfnis es mit sich brachte. Der Erste, der allgemeine Errichtung von Volksschulen in seinen Landen anordnete, war Herzog Ernst zu Gotha. Zur allgemeineren Anregung des Volksschulwesens gehörte aber erst ein erneuernder Hauch für das ganze kirchliche Leben, wie ihn der Pietismus mit sich brachte. Namentlich wirkten Speners Katechisationen und Franke's Armenschulen. Aus Franke's Auffassung und Behandlung der Volksschule ergaben sich folgende neue Gesichtspuncte (nach Heppe I. 51): „1) als Zweck der Schule wird nicht die Mittheilung von gewissen Kenntnissen, Unterrichtung, Belehrung als solche, sondern die Erziehung angesehen, indem alle Belehrung wesentlich eine erziehende Tendenz haben sollte. 2) Diese Erziehung sollte eine specifisch christliche, sie sollte Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen des Kindes sein. 3) Von der Wurzel

des Christenthums ausgehend, sollte die Erziehung und Bildung auf allen Stufen und in allen Richtungen als Ein System, als Eine Erziehung, Eine Bildung aufgefaßt werden. 4) Die Volksschule, in welcher das für alle nachfolgenden Stufen der Erziehung unerläßlich Nöthige, nämlich Erkenntnis des Christenthums, Lesen, Schreiben u. s. w., oder die ersten Elemente einer christlichen Bildung gelehrt ward, war also wesentlich Elementarschule." — Es mußten übrigens noch manche der verschiedenartigsten Quellen zusammenfließen, bevor der Strom unsres heutigen Volksschulwesens entstand. Private Bestrebungen leuchteten voran, wurden aber aufs kräftigste vom Staate unterstützt. In Preußen traten zunächst die Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. in die von Franke gebrochene Bahn durch Errichtung von Waisenhäusern und Stiftungen aller Art (Heppe III. 7 u. 10). Unter diesen ist die Lastadie'sche Stiftung in Stettin, die das älteste Lehrerseminar Preußens enthielt, wieder zuerst durch den persönlichen Eifer und Glauben des Predigers Schienmeyer entstanden. Ihm folgten Semler und Hecker mit der Stiftung der Realschulen, die den Zweck des bürgerlichen Nutzens mit dem der christlichen Erziehung zu vereinigen suchten. Kaum waren ihre Anstalten officiell geworden und mit einem Seminar verbunden, so eilte verstohlen der katholische Prälat Feibiger nach Berlin, um dort die Keime zu finden für eine Reorganisation seiner Schulen, die anfangs in größter Stille betrieben, ihn bald zur officiellen Reform des gesammten Oesterreichischen Schulwesens berief. Ganz in der Stille entfaltete sich die Schule zu Nachterstädt (Heppe III. 69 ff.); der Domherr von Rochow, der wesentlich von staatswissenschaftlichen Principien ausging, sah sich durch eine Hungersnoth und Seuche, die ihm den Abgrund der Unwissenheit und des Aberglaubens im Volk enthüllte, zur Errichtung seiner Schulen veranlaßt. In ähnlichem Sinne hatte bereits Friedrich der Große in seinem „General-Landschul-Reglement" vom 12. Aug. 1763 zunächst an der Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister Anstoß genommen, „welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen," und bessere und geschicktere Unterthanen durch seine Reform erzielen wollen. Dieser politische Gesichtspunct, der, auch wo er sich der kirchlichen Mittel bedient, doch von dem oben bezeichneten Standpunct Franke's völlig verschieden ist, hat zur factischen Entwicklung unsres Schulwesens nicht wenig beigetragen. Es ist wohl ins Auge zu fassen, daß auch in dem Briefe des Ministers v. Zedlitz an Rochow (Heppe I. 135) nicht von jenen religiösen Motiven die Rede ist, sondern von der Allgemeinheit des zu stiftenden Nutzens, von dem Patriotismus, der zur Verbesserung des Unterrichts gehöre, von Aufklärung der Bauernkinder zur Betreibung ihres künftigen Gewerbes, Bearbeitung des Verstandes im Gegensatze zu bloßem Auswendiglernen aus Luthers Katechismus. — Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts trat immer entschiedener der Staat als Herr dieser Volksschule auf, die dem kirchlichen Geiste ursprünglich entwachsen war. So konnte es denn auch geschehen, daß im Jahre 1799 in einer Relation des Oberconsistoriums zu Berlin officiell zur „Bekämpfung des nur zu sehr verbreiteten Vorurtheils" aufgefordert wurde, „als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten." Denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten" wären (Heppe I. 182). Um so eher lag zu einer solchen Stellung des Staates Veranlassung vor, als gerade das letztverflossene halbe Jahrhundert dem Schulwesen die mächtigsten Anregungen von einer Seite zugebracht hatte, die religiös mindestens indifferent war. Es ist von der größten Wichtigkeit für die Rechtsfrage über Errichtung und Erhaltung der Schulen, sich folgenden Punct klar zu machen: Als der Staat die von der Kirche ausgegangene Volksschule zur Erreichung seiner eignen Zwecke unterstützte und in die Hand nahm, hätte man fragen dürfen, ob er sie auch in demselben Geiste, in dem sie ihm zugebracht wurde, weiterführen würde. Diese Frage wurde auf beiden Seiten von niemand aufgeworfen; es läßt sich annehmen, daß die Kirche sie als selbstverständlich betrachtete, da man seit der Reformation die Interessen des protestantischen Staates als von denen der

Kirche unzertrennlich betrachtete. Lag hierin eine ſtillſchweigende Verpflichtung des Staates? Keineswegs, denn der Staat konnte den Standpunct haben, jene Frage nach Welterführung im kirchlichen Geiſte als eine indifferente anzuſehen, und er hatte dieſen Standpunct ſeit Friedrich dem Großen in einer unverkennbaren Weiſe. Damals wäre es Zeit für die Kirche geweſen, jenes „timeo Danaos et dona ferentes“ zu ſprechen, das in England noch heutzutage eine ſo große Rolle ſpielt (ſ. Wieſe, Briefe über engl. Erz. 2. Aufl. S. 158); allein niemand ſprach es. Dem Rationalismus erſchien ja die kirchliche Form nur als ein unweſentliches Mittel zur Fortpflanzung desſelben Inhaltes, der ſich auch ohne dieſelbe und zwar noch ſchöner entfalten könne. Hieraus folgt aber, daß bei jenem ſtillſchweigenden Compromiß beide Theile bona fide handelten, und ferner, daß ſich der Staat durch ſeine Arbeit, die das ganze Gebäude der Volksſchule erſt zum äußeren Gelingen brachte, ein unzweifelhaftes Recht an dieſelbe erwarb und weder juriſtiſch noch moraliſch gebunden iſt, dieſelbe unbedingt in dem überkommenen Geiſte weiterzuführen. Es liegt alſo hier thatſächlich ein unklarer Compromiß vor, eine Verwickelung, die eben ſo wenig rein zu löſen iſt, als wenn in einem Schachſpiel ein Fehler wider die Regeln vorgekommen iſt, der erſt nach mehreren beiderſeitigen Zügen entdeckt wird. Die Geſchichte läßt ſich nicht rückgängig machen; auch iſt im öffentlichen Leben nichts häufiger als ſolche Fehler, nichts ſeltener als logiſche Klarheit aller Geſtaltungen. Es bleibt dem praktiſchen Mann, auf welcher Seite er auch ſtehe, nichts übrig, als die Sache zu nehmen wie ſie iſt, und zu ſehen, wie ſie weiter gehen kann. Im äußerſten Falle bleibt der Kirche das Recht der Zurückziehung des Religionsunterrichtes und der Errichtung eigner confeſſioneller Schulen neben den ſtaatlichen. Es müßte ſich dann zeigen, auf welcher Seite das Bedürfnis und das Herz des Volkes iſt und ob nicht die Staatsſchulen trocken gelegt würden. Wir ſind nicht im mindeſten der Anſicht, daß ein ſolches Verfahren etwa gegenwärtig irgendwo motivirt wäre oder zur wahrſcheinlichen Anwendung kommen würde; allein prinzipiell muß es den Hintergrund bilden, durch deſſen Vorhandenſein der Staat, abgeſehen von der augenblicklichen Geſinnung ſeiner Lenker, genöthigt wird, das Intereſſe der Kirche genau in dem Maße, in welchem es überhaupt lebendig iſt, zu berückſichtigen. Sah ſich ſelbſt Friedrich der Große in einer Zeit erſchlafften kirchlichen Lebens genöthigt, dem Chriſtenthum im allgemeinen ſeine Stellung in den Schulen zu laſſen, ſo wird dies in einer Zeit regeren kirchlichen Lebens um ſo mehr der Fall ſein. Dieſe ſchroffe Klarheit darüber, wie weit man zuſammen gehen kann, wird am beſten zur Erhaltung des Einvernehmens, ſo lange dasſelbe überhaupt möglich iſt, dienen können. Das ſchöne Bild von einer Ehe zwiſchen Staat und Kirche (Günther, Schulweſen im proteſt. Staate S. 53, wo in Form dieſer Allegorie eine ernſthafte Theorie erſcheint; als Bild findet ſich der naheliegende Ausdruck öfter, vgl. Wieſe, D. Briefe, 2. A. S. 149) zu gemeinſamem Zwecke iſt praktiſch werthlos, da der Staat ſich durch keine Trauung binden läßt. Wenigſtens müßte man alsdann Preußen, ſeit es offen das Zeichen der Parität aufſteckt, der Bigamie beſchuldigen!

Was die finanzielle Seite der Errichtung und Erhaltung der Volksſchulen betrifft, ſo zeigt die hiſtoriſche Entwicklung zwar Anomalieen, trifft aber im großen und ganzen mit dem principiell Richtigen zuſammen. Wir haben geſehen, wie die deutſchen Schreibſchulen mittelalterlicher Städte genau gleich den Grammatiſten- und Literatorenſchulen des Alterthums lediglich auf dem Schulgelde beruhten. Ganz in der Ordnung; denn es war ein Geſchäft; wurden die Lehrer ſchlecht bezahlt, ſo war es ihre eigne Sache; warum thaten ſie es ſo billig? Manche Erſcheinungen zeigen indes, daß dieſe rein geſchäftlich betriebenen Schulen bisher ſtets am beſten bezahlt wurden (vgl. Ruhkopf S. 114 ff.). Ebenſo natürlich waren die Stifts- und Kloſterſchulen, ſo lange ſie rein kirchlich blieben und nicht darauf ausgiengen, den weltlichen Schulen nach Art der Jeſuiten Concurrenz zu machen, ganz unentgeltlich. In gleicher Weiſe war dies jedenfalls mit den älteſten Küſterſchulen der Fall, inſofern dieſelben rein kirchlich waren. Iſt die Aufgabe der Schule eine rein ideale, Verwirklichung eines Zweckes einer Geſammtheit, ſo

können nicht die Einzelnen dafür bezahlen, sondern es muß von den Mitteln dieser Gesammtheit aus die zum Lebensunterhalt des Dieners nöthige Summe bestritten werden. Die Küsterstellen waren daher aus Mitteln der Kirchengemeinde, wenn auch spärlich, dotirt. Wenn nun die kursächsische Kirchenordnung von 1580 bestimmt, daß der Küster die Knaben lesen, schreiben und christliche Gesänge lehren soll (Heppe I. S. 27), so ist es ganz consequent, daß auch von jedem Schulkind ein wöchentliches Schulgeld von 2 Pfennigen gefordert wird, es ist eine Verschmelzung des kirchlichen und des bürgerlichen, des idealen und des materiellen Zweckes. Dieselbe Verschmelzung tritt in umgekehrter Ordnung ein, wenn der erhöhte kirchliche Eifer nach der Reformation dazu führt, daß z. B. in der pommerschen Kirchenordnung festgesetzt wird: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen, die der Rath gewilligt hat, nicht verhindert werden, aber ihnen auferlegt, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und den Katechismus zu lehren. Dafür gebe man ihnen jährlich ein redlich Geschenk aus dem Schatzkasten. Den Lohn aber sollen sie von ihren Schülern nehmen.“ Man sieht, unsre würdigen Altvordern wußten, was in der Ordnung ist; selbst die Fürsten bleiben nicht zurück. In demselben Maße, in welchem das Schulwesen mehr zur Staatssache erhoben wird, finden sich auch Staatszuschüsse ein; ja es wird sogar in der württembergischen Kirchenordnung von 1559 gleichzeitig in sehr charakteristischer Weise das Schulgeld um des gemeinen Mannes willen beschränkt (Vormbaum I. 97). Es scheint nunmehr diesem Princip des Gleichgewichtes von Pflichten und Rechten zu widersprechen, wenn gegenwärtig in Deutschland als Regel gilt, daß die Gemeinden für den ganzen Bedarf zur Erhaltung der Schulen, insofern er nicht durch das Schulgeld oder rechtliche Verpflichtungen dritter Personen gedeckt wird, aufkommen müßen, während Staat und Kirche nichts mehr dazu geben. Allein, was zunächst den Staat betrifft, so ist die Lage der Sache, seitdem die allgemeine Schulpflichtigkeit wirklich durchgeführt ist, eine ganz veränderte geworden. Man kann mit gutem Grunde sagen, daß das, was der Staat von den Gemeinden erzwingt, ein wirklicher Beitrag des Staates ist, weil er nach allen Seiten mit gleicher Consequenz beigetrieben wird und somit der Gesammtbetrag, der auf diese Weise gewonnen wird, einer Steuer gleich geachtet werden kann, die in gerechter Weise repartirt wird und nur, statt in die Staatskasse und wieder herauszufließen, einen abgekürzten Weg der Verwendung hat. Wir wissen wohl, daß diese Rechnung nicht auf Heller und Pfennig stimmt; daß namentlich, da die Einnahmen des Staates zum großen Theil aus indirecten Steuern fließen, während die Schulkosten doch nur nach Maßgabe der directen Steuern umgelegt werden können, hieraus eine ziemlich erhebliche Differenz entsteht. Allein diese Differenz trifft nicht die zum Bezahlen herangezogene Gemeinde als solche; sie wird sich in ihrem Inneren nahezu ausgleichen und mehr den einen Stand gegenüber dem andern benachtheiligen. Nun sind aber offenbar, wo Grund- und Classensteuer*) als Maßstab der Beitreibung dienen, hiedurch höchstens die Wohlhabenden, die es ertragen können, stärker besteuert; denn die Gegenstände, auf welchen die indirecten Steuern ruhen, sind zum großen Theil solche, die auch der gemeine Mann nicht entbehren mag; beträgt doch z. B. die Branntweinsteuer in Preußen allein etwa ein Fünftel aller indirecten Steuern! In dieser Hinsicht unterliegt es also keinem großen Bedenken, daß der Staat die Schulsocietäten**) selbst für ihre Schulen aufkommen läßt. Eine andere Frage ist freilich die, ob es nicht nach

*) So in Preußen, s. Kirsch, I. 173. Rönne I. 793. In Württemberg dagegen findet Umlage nach der Familienzahl, in Braunschweig nach der Seelenzahl statt; im K. Sachsen wird die Hälfte nach der Kopfzahl, die Hälfte nach der Grundsteuer aufgebracht. Mit Recht wird dabei in letzterem Lande das ganze unbewegliche Eigenthum, auch auswärtiger Besitzer, herangezogen, während in Oesterreich nur die im Schulbezirk wirklich behausten Grundeigenthümer zum Schulban concurriren (Kirsch a. a. O.).

**) Ueber den Begriff der Schulgemeinde, Schulsocietät, der keineswegs allenthalben mit dem der politischen oder auch der kirchlichen Gemeinde zusammenfällt, vgl. den Art. Schulbezirk.

Herſtellung der Einheit gerathen wäre, die Schulgemeinden auch wieder an der Laſt der Regierung ihrer Schulen theilnehmen zu laſſen, indem man etwa an die Stelle der vom Landrath und Schulinſpector (Rönne. I. 326) zu ernennenden Mitglieder des Schulvorſtandes ſolche ſetzte, die aus einer Wahl hervorgiengen. Unzweifelhaft könnten hiegegen nur temporär gültige, wenn auch ſehr wichtige Gründe geltend gemacht werden, da man ſich als Endziel aller Organiſation doch vorſtellen muß, daß die Sache einen lebendigen Boden in der Gemeinde und Raum in den Herzen ihrer Glieder gewinne. Es wäre übrigens auch principiell durchaus nichts dagegen zu erinnern, wenn die Erhaltung der Volksſchulen ganz aus Staatsmitteln beſtritten würde, namentlich nicht beim gegenwärtigen Zuſtande, da die Leitung derſelben ganz in den Händen des Staates iſt. Von einer Ueberbürdung des Budgets (Preusker bei Kirſch, I. 67 A. 2) kann dabei wohl kaum ernſthaft die Rede ſein, da einerſeits in entſprechendem Maße an Steuerkraft der Gemeinden gewonnen würde, andererſeits der Betrag in der That im Verhältnis zu dem ſo überaus wichtigen Zweck keineswegs eine exorbitante Höhe erreichte.*) Für Preußen würde ſich unter Beibehaltung des Schulgeldes wohl mit etwa 5 Mill. jährlich ausreichen laſſen, d. h. etwa mit einem Sechstel von den Koſten des Heeres. Berechnet man das Schulgeld in runder Summe auf 4 Millionen, ſo ließen ſich damit den dreißigtauſend Elementarlehrern **) des preußiſchen Staates Durchſchnittsgehalte von 300 Thl. zuwenden, was den jetzigen Betrag beträchtlich überſteigen würde (ſ. unten). Würden auch die Beträge des Schulgeldes noch auf Staatsrechnung übernommen, ſo entſtände dadurch eine Steigerung des ganzen Ausgabebudgets um etwa 8 Procent. Von Unmöglichkeit kann dabei nicht füglich die Rede ſein; was gegen eine ſolche Einrichtung ſpricht, iſt hauptſächlich das Gefährliche der immer fortſchreitenden Centraliſation, die gleichſam alles Blut im Staatsorganismus nach dem Herzen drängt und die peripheriſchen Theile nach dem abſchreckenden Beiſpiel des heutigen Frankreichs droht erſtarren zu laſſen. — Warum endlich die Kirche nicht ferner zu den Koſten der Volksſchule herangezogen wird, erledigt ſich durch Verweiſung auf die Thatſache, daß die Schule keine kirchliche Anſtalt mehr iſt, ſondern eine Staatsanſtalt, welche die kirchlichen Intereſſen pflegt, weil ſie ſich als Intereſſen der Bürger darſtellen.

Man iſt in der Regel leicht bei der Hand mit der Bemerkung, daß die Errichtung von Schulen, wo die Regierung ſie nicht in die Hand nimmt, in erſtaunlicher Weiſe zurückbleibt und zeigt zu dem Ende namentlich auf England hin. Und in der That erregt es auf den erſten Blick Erſtaunen, daß ein proteſtantiſches Land von dem Reichthum und der Bildung Englands ſo wenig bisher für den Volksunterricht gethan hat. Allein die Sache hat noch einen andern Grund als das Nichteingreifen der Regierung. Blicken wir auf Deutſchland, ſo ſehen wir ſchon ſeit der Reformationszeit beſtändige Verſuche, die Errichtung einer Schule in jedem Kirchſpiel zu bewerkſtelligen. Dieſe Verſuche blieben zwar nicht fruchtlos aber ungenügend, ſo lange ſie nur von der Kirche ausgiengen. Aenderte ſich denn mit einem Zauberſchlage die Sache, als die Regierung eingriff? Mit nichten! Gerade in Deutſchland, wo wir einen gelinderen oder ſtrengeren Schulzwang allenthalben haben, läßt es ſich am ſchlagendſten zeigen, wie es eben das Entgegenkommen des Volkes ſelbſt war, was die Durchführung der Regierungsbeſchlüſſe möglich machte. In Preußen begannen beſtimmte Verſuche der Regierung zur Herſtellung geſetzmäßigen Schulbeſuches ſchon 1716 (Heppe III. S. 8). Ganz beſtimmt aber trat

*) Dies wies ſchon Sauſe nach (Lehre von d. Verwalt. der Schulen, Halle 1843 S. 516 A.). Seine ſehr detaillirten Berechnungen zeugen zwar von theoretiſcher Einſicht, ruhen jedoch auf ganz ungenügenden Grundlagen.

**) Die officiellen Tabellen über den preußiſchen Staat ſ. d. J. 1855 geben für die Elementarſchulen 27,659 feſt angeſtellte Lehrer, 2928 Hülfslehrer und 2225 Lehrerinnen an. Das erſte Heft des Stiehl'ſchen Centralblattes für d. geſ. Unterrichtsverwaltung zählt dagegen für 1857 an öffentlichen Schulen 31,467 Lehrer, 1523 Lehrerinnen; an Privatelementarſchulen 2132 Lehrer und 1503 Lehrerinnen.

bereits die königliche Ordre von 1736 auf, die verlangt, daß jede Kirche ihre Schule hat, und die ganz bestimmte Anordnungen über die Aufbringung der Kosten trifft (Heppe III. S. 16 ff.). Namentlich wird dem Adel die Beachtung dieser Vorschriften noch einmal eingeschärft. Dessenungeachtet mußte sich König Friedrich II. bald überzeugen, daß die Schulordnung seines Vaters in einer großen Anzahl von Parochieen, namentlich aber in fast allen adeligen Dorfschaften noch fast gar nicht vollzogen war (Heppe III. S. 27). Nun war es wohl der Energie des großen Königs vorbehalten, die früheren Versuche durchzusetzen? Mit nichten! An Energie ließ Friedrich es nicht fehlen. Dem Adel namentlich befahl er, in Zeit von einem halben Jahre die nöthigen Schulen zu errichten, und trug den Amtleuten auf, sofort gegen die Säumigen einzuschreiten. Dies geschah auch nicht selten. Dessenungeachtet war im folgenden Jahre (1742) wieder ein Edict nöthig, im darauf folgenden noch eines, und als endlich nach der Unterbrechung der Kriegsjahre das gründliche „General-Land-Schul-Reglement" erschien, half es doch noch wenig. Es fehlte an den Behörden, es fehlte am Volk, es fehlte ganz besonders an den Adeligen, und das Ende vom Liede ist, daß der König gegen Ende seines Lebens in seinen Anforderungen ermüdet nachließ (Heppe III. S. 37 u. 45). Zwar höhlt der Tropfen den Stein; allein darauf wartete Deutschland nicht. Es trat gegen Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts gleichzeitig die großartige Erhebung deutscher Kunst und Wissenschaft mit einer schwindelhaften aber jugendkräftigen Begeisterung für das Erziehungswesen ein. Die Heroen unsrer Literatur erstreckten ihren Einfluß bis auf die Dörfer. Bald wollte jedermann lesen, jedermann gebildet sein, jeder seinen Kindern Erziehung geben, und die todten Formen erfüllten sich mit lebendigem Geist. Von jetzt ab hatten es die Behörden nur mit vereinzelten Säumigen zu thun; sie hatten die öffentliche Meinung für sich und es war leicht die Maschine im Gange zu erhalten, zu verbessern und zu reguliren. Wie ganz anders dagegen ist die Entwicklung Englands! Dies Land erlebte die Blüte seiner Literatur zu einer Zeit, da das Volk noch in einer Roheit sich befand, die an Bildung kaum denken ließ. Die englische Philosophie, die weder das Berauschende noch das Anregende der deutschen hatte, endete in Hobbes damit, auf die materielle Entwicklung als das Ziel aller Wissenschaft hinzuweisen. Während bei uns diese Entwicklung scheint eintreten zu wollen, nachdem für Volksbildung ein Grund gelegt ist, stürzte sich England nach Beendigung seiner Bürgerkriege sofort mit unerhörtem Eifer auf die Industrie. In anderthalb Jahrhunderten wuchs es zur Riesin empor, während niemand Zeit fand an Volksbildung zu denken und eine Aristokratie des Geistes sich eben so ungestört entwickelte, wie die des materiellen Besitzes. Man hätte doch einmal gegen Ende des 18. Jahrhunderts einen deutschen Oberconsistorialrath mit unbedingter Vollmacht zur Errichtung von Schulen nach England berufen sollen! Würde er nicht überall verhöhnt und moralisch zum Lande hinausgeworfen worden sein? Es war nicht nur der Freiheitssinn Englands, der von Errichtung der Staatsschule abhielt; es war auch der Mangel an subjectivem Bedürfnis *). Erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ist es hierin anders geworden. Die mächtigsten Hebel zur Errichtung von Schulen wurden in England einestheils die Begeisterung für die Wunder des Bell-Lancaster'schen Schulsystems (vgl. d. Art.), andererseits tiefgreifende, obwohl zum Theil irrthümliche staatswissenschaftliche Reflexionen. Bekanntlich war im Anfange dieses Jahrhunderts in England die Häufigkeit der Verbrechen eine ganz ungeheure. Man fand, daß die Mehrzahl der Verbrecher ohne alle Schulbildung war; man warf vergleichende Blicke auf andere Länder

*) Wie ein solcher Mangel an Bedürfnis zum bewußten Widerstand des Volkes gegen die beabsichtigte Volksbildung führen kann, dafür sehe man bei Hahn, Unterrichtswesen Frankreichs, S. 191 ff. die interessanten Schilderungen der Schwierigkeiten, welche sich der Durchführung des Gesetzes von 1833 in den Weg stellten.

und fand die Haupturſache jener Erſcheinung in vernachläßigter Volksbildung. Dieſer Schluß war keineswegs ſtreng richtig, wie die neuere Moralſtatiſtik zeigt; allein er hatte doch namentlich für England ſeine richtige Seite und er trug reiche Früchte. In allen Staaten und ſo auch in England hat man ſeitdem von ſtaatlichen, kirchlichen und allgemein humanen Gründen ausgehend der Frage des Pauperismus ſeine Aufmerkſamkeit zugewendet, und dieſe Frage hängt in dem letztern Lande mit der der Errichtung von Schulen eng zuſammen. Die errichteten Schulen ſind daher auch zum größten Theil Armenſchulen, und zu einer Volksſchule wie die unſrige, welche die Stände vereint, wird es vielleicht in England niemals kommen; wohl aber iſt es keineswegs in Abrede zu ſtellen, daß nicht auch dort mit der Zeit Allgemeinheit der Elementarbildung erreicht wird, ſei es mit, ſei es ohne Nachhülfe des Staates, im weſentlichen durch das beſtändig fortſchreitende private Intereſſe für die Sache. Wie gewaltig, wenn auch noch unregelmäßig, zum Theil verſchwenderiſch, der Geiſt der Aſſociation in England bereits gewirkt hat, brauchen wir hier nicht zu ſchildern, da Wieſe's Mittheilungen (12. u. 13. Brief.) allgemein bekannt ſind. Die dort herrſchende romantiſche Ungleichheit in der Vertheilung der Erziehungsmittel (W. Br. S. 150 ff.) mag freilich dem Menſchenfreunde, der viele Tauſende in Roheit verkommen ſieht, einen ſchmerzlichen Eindruck gewähren; allein wenn erſt ein gewiſſes Minimum von Volksbildung allgemein erreicht würde, ſo wäre ſie ſogar ein Vorzug vor dem Nivellirungsſyſtem; denn Leben entzündet ſich nur aus Gegenſätzen und concentrirte Kräfte ſchaffen meiſt Größeres als vertheilte. Und ſollte man den Segen, der auf die Tauſende von freiwilligen Unternehmern zurückſtrömt, für nichts rechnen? Ganz anders als England ſteht Belgien. Hier iſt die Unterrichtsfreiheit weder ſo alt, noch ſo naturwüchſig, noch ſo unbeſchränkt als in England und hat doch mehr von ſich reden gemacht. Im ganzen (vgl. übrigens d. Art.) iſt das Prineip das, den Unterricht als ein Gewerbe zu behandeln, das jeder, der ſich dazu berufen fühlt, betreiben kann; jedoch ſo, daß in jeder Gemeinde eine Elementarſchule vorhanden ſein muß, zu deren Errichtung in Ermangelung von Privatſchulen die Gemeinde verpflichtet iſt; während es den Eltern völlig frei ſteht, ob ſie die Schule benützen wollen oder nicht. Die letzteren Beſtimmungen gelten auch für Frankreich, wo im übrigen das Schulweſen eine geſchloſſene Organiſation hat. Die gewerbeähnliche Stellung des Unterrichtes iſt von berühmten Nationalökonomen wie Adam Smith gefordert worden. (Vgl. Sartorius, Elemente des Nationalreichthums, nach A. Smith, Göttingen 1806. S. 180 ff.). Als Beleg wurde angeführt, wie dotirte Schulen gewöhnlich innerlich verfallen, während da, wo das Intereſſe mit der Auszeichnung Hand in Hand geht, die größte Energie des Schaffens entwickelt wird. Der Engländer konnte auf ſeine ſtagnirenden Univerſitäten hinweiſen; wir Deutſche dürfen, um von den Univerſitäten zu ſchweigen, nur unſre berühmten Fürſtenſchulen dagegen ſtellen. Könnten wir wohl Schul-Pforta in der Entwicklung unſres nationalen Lebens entbehren? Die Nationalökonomen überſehen dabei die Wichtigkeit einer gegen Erwerbstrieb und Ehrgeiz wie gegen eine Ueberſchätzung der Bedürfniſſe des Augenblicks geſicherten Stellung des Lehrers. Wichtiger iſt freilich ein andrer Grund, den ſie geltend machen, daß ohne öffentliche Lehranſtalten nie etwas gelehrt würde, was keinen Gebrauch gewährte. Man darf nur an die zahlloſen Vorleſungen über Logik denken, die in unſerm Vaterlande ohne irgend welchen Nutzen gehalten werden, weil die Stellen dafür dotirt ſind. Allein auch hier wird ein tieferer hiſtoriſcher Sinn ſich eher damit befreunden, daß die Liebhabereien und die Bedürfniſſe der Väter noch geraume Weile in Ehren gehalten werden, nachdem ſie nicht mehr beſtehen, als daß gleich jeder Grabhügel einer Wiſſenſchaft wieder zur Bauſtätte werde. — Wie übrigens die belgiſche Lehrfreiheit eine Ironie auf ſich ſelbſt iſt, indem ſie durch eine verhängnisvolle Inconſequenz dazu führt, den Unterricht in den Händen des Klerus zu monopoliſiren, leſe man unter „Belgien" nach. Man darf dieſe Folge ebenſowenig dem Prineip der Unterrichtsfreiheit zuſchreiben als die kläglichen Reſultate des belgiſchen Volksſchulweſens, welche die neuere Statiſtik ergiebt;

letztere sind wohl hauptsächlich der schlechten Beschaffenheit der geistlichen Schulen zuzuschreiben, mit denen doch niemand auf die Dauer concurriren kann. Aber eins lehrt Belgien eindringlich: daß ein abstractes Princip eine Null ist und bleibt, wenn es nicht hinter den positiven Werth bestehender Neigungen und Gesinnungen tritt.

Was das Verhältnis der Kirche zur Errichtung der Schulen betrifft, so ist es offenbar sehr zu unterscheiden, ob dieselbe als die Macht erscheint, welche auf eigne Hand die Schulen errichtet oder nicht. Das Vorwalten religiösen Unterrichts kann in beiden Fällen sowohl stattfinden als auch wieder nicht stattfinden, und daraus ergeben sich mannigfache Combinationen. Betrachtet man die Interessen der Kirche äußerlich, was übrigens dem Geiste des Protestantismus fremd ist, so stellt es sich in der Regel als das Vortheilhafteste heraus, wenn die Kirche die Unternehmerin der Schule ist, ganz gleichgültig, ob sie dabei den religiösen Unterricht stark vorwalten läßt oder nicht. Die Entscheidung in letzterer Hinsicht hängt alsdann lediglich von der Frage ab, in welcher Weise die Concurrenz weltlicher Schulen am besten zu bestehen sei. So verfuhren die Jesuiten, die sich deshalb nicht nur mit allem Eifer auf die weltlichsten Wissenschaften legten, wie namentlich auf die Realien, sondern auch durch den weltlichsten Pomp bei Schulkomödien und andern Gelegenheiten zu fesseln suchten. Ebenso verfahren im wesentlichen in einfacherer Weise heutzutage die klerikalen Schulen in Belgien. In der preußischen Volksschule dagegen ist trotz der engen Verbindung, in der sie mit der Kirche steht, diese keineswegs die Unternehmerin. Sie hat sogar nicht einmal genügende äußere Garantieen für das Fortbestehen ihres Einflusses und könnte, wenn man nicht auf das Wahrscheinliche sondern auf das Mögliche sieht, ganz wohl einmal in die Lage kommen, die gegenwärtige Stellung freiwillig aufzugeben und die amerikanische Trennung des kirchlichen Unterrichtes vom bürgerlichen vorzuziehen. Die amerikanische Einrichtung bietet nach allen Seiten die größten Garantieen, die unsrige dagegen, so lange man zusammen gehen kann, den größten Vortheil (vgl. „Amerika").

Während sich für die Volksschule in Deutschland im ganzen die Ansicht durchgekämpft hat, daß dieselbe wesentlich Erziehungs- und Bildungsschule sei und nicht nur zur Verbreitung gewisser Kenntnisse diene, so ist für die höheren Schulen, namentlich die Gymnasien und die Real- oder höheren Bürgerschulen noch streitig, welches ihre Stellung sei. Man darf diese Frage nicht leichtfertig übers Knie brechen, indem man aus dem Princip construirt, daß jede Schule wesentlich Bildungsschule ist. Solchen Constructionen fehlt ebensosehr logische Tiefe als praktischer Sinn. Ersteres, weil es sich ja nur fragt, in welchem Verhältnis das formelle zum materiellen Element stehen, nicht ob das eine oder das andere fehlen soll; letzteres, weil die Entwicklung alles Lebens fordert, daß man sich oft trotz der Kenntnis höherer Formen doch mit niederen begnüge, um nicht außer Zusammenhang mit der Wirklichkeit und ihren nächsten Interessen zu gerathen. Hinsichtlich der Gymnasien stimmt die Ansicht, daß dieselben nur Fachschulen für den Beamtenstand seien, nicht mit der Wirklichkeit überein. Es fehlt zwar noch an genauer und vollständiger Kenntnis der Thatsachen, da es den Streitern um pädagogische Fragen nur selten einfällt, sich in Besitz des Materials zu setzen, aus dem allein eine Entscheidung erfolgen kann; allein so viel läßt sich annehmen, daß für Preußen wenigstens bei weitem der größere Theil derer, die ein Gymnasium besuchen, namentlich auf unteren und mittleren Classen, nicht in den Staatsdienst übergeht. (Vgl. Landsermanns Nachweise für die Rheinprovinz in Mützells Zeitschrift 1855. October). Thaulow nennt in seiner Gymnasialpädagogik (Kiel 1858) die Gymnasien Elementarschulen des allgemeinen oder leitenden Standes und spricht mit dieser Bezeichnung nur eine schärfere Formel aus für das, was gewiß manchen vorschwebt. Es würden demnach außer den Beamten auch die höchsten und intelligentesten Schichten aller Stände das Gymnasium zur ferneren Entwicklung ihrer Geisteskräfte vor dem Uebergang zu ihrem speciellen Fache durchzumachen haben. Dieses Ziel ist so schön, daß es auch den intelligentesten Vertretern der höheren Bürgerschule vorschwebt, so daß wir also

zwei concurrirende Anstalten für denselben Zweck hätten, deren eine nach den Ausführungen von Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik (Köthen 1857) mehr die Geschichte, die andre mehr die Natur zur Grundlage nimmt. Nun steht aber für die höhere Bürgerschule die Thatsache da, daß die meisten ihrer Zöglinge dieselbe wegen des Nutzens besuchen, den die Kenntnis der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften bringt, und daß dieselben von der Schule aus direct in praktische Beschäftigungen übergehen, während der Gymnasialabiturient die Universität bezieht. Möge nun also die Principienfrage hinsichtlich beider Anstalten entschieden werden, wie sie wolle, so steht jedenfalls so viel fest, daß die höhere Bürgerschule vorwiegend in solchen Gegenden und Orten zu errichten ist, die ihrer industriellen oder commerciellen Richtung wegen einen Markt nutzbarer Kenntnisse bedürfen, während bei dem Gymnasium diese Rücksicht nicht in gleichem Maße obwaltet. Thatsächlich liegt daher auch ein großer Theil der Gymnasien in verhältnismäßig unbedeutenden Städten (vgl. meinen Nachweis in Jahns Jahrb. 1858 Heft 10.). Große, handeltreibende Städte finden in Preußen in der Errichtung höherer Bürgerschulen in der Regel um so mehr ihr Interesse, als diesen hinsichtlich des einjährigen Dienstes ähnliche Vergünstigungen wie den Gymnasien zustehen: ein Verhältnis, das auf die Frequenz der unteren und mittleren Classen von beiderlei Schulen erheblich einwirkt. Deshalb muß es auch als berechtigt erscheinen, wenn im allgemeinen der Grundsatz festgehalten wird, daß der Staat zu den höheren Bürgerschulen keinen Geldzuschuß giebt (vgl. Rönne II. 309 u. f. Anm.), obwohl Ausnahmen vorkommen. Ob aber der in Preußen geltende Grundsatz der richtige ist, daß die Communen einen namhaften Zuschuß leisten, läßt sich in erheblichen Zweifel ziehen. Die höhere Bürgerschule dient nicht, wie die Volksschule, sämmtlichen Einwohnern eines Ortes, sondern wesentlich den Wohlhabenderen. Als passend muß es daher erscheinen, namentlich wenn für die Fortbildung der Handwerker und andrer Stände durch eigne Anstalten gesorgt ist, eine möglichst hohe Summe durch das bloße Schulgeld herauszubringen. Dieser an sich klare Grundsatz ist wohl nur durch die falsche Parallele zwischen den höheren Bürgerschulen und den Gymnasien aus dem Auge gerückt worden. Was übrigens die letzteren betrifft, so zeigt sich an ihnen auch recht deutlich die Vielseitigkeit der Praxis gegenüber der Einseitigkeit der Theorie. Sie dienen thatsächlich wenigstens drei verschiedenen Kategorieen der Bevölkerung: einmal dem Beamtenstande, also indirect dem Staate selbst; sodann nach Thaulow's Ausdruck den übrigen Theilen des „allgemeinen Standes"; drittens endlich der großen Masse solcher, die einen Markt nutzbarer Kenntnisse oder auch die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste wollen und das Gymnasium meist nur in Ermangelung einer tüchtigen höheren oder niederen Bürgerschule wählen. Ebenso sind auch die Einnahmequellen sehr zusammengesetzt und an den verschiedenen Anstalten wie in verschiednen Provinzen keineswegs gleichmäßig. Wenn wir von einzelnen reich dotirten oder sonst unter Ausnahmsverhältnissen stehenden Anstalten absehen, so kostet ein preußisches Gymnasium ohne den Capitalwerth der Gebäude ꝛc. zu rechnen, durchschnittlich etwa 8500 Thaler, wovon nicht mehr als 3500 Thlr, also der kleinere Theil des Bedarfes durch das Schulgeld aufgebracht wird. Man darf ungefähr 3000 Thlr theils auf Vermögen der Anstalten (800) theils auf Mittel besondrer Fonds und Stiftungen (2200) rechnen, wonach etwa 2000 vom Staate zugeschossen werden; (aufs ungefähre berechnet nach den Mittheilungen in Mushacke's Schulkalender für 1859, Beilagen S. 30 ff.). Dies Verhältnis ist nun in den einzelnen Provinzen ein sehr verschiedenes und es kann darin vom Gesichtspuncte der Einheit des Staates angesehen keine Ungerechtigkeit gefunden werden, sofern durch die Ungleichheit nicht etwa auf Bevorzugung der einen oder andern Provinz, sondern nur auf Ausgleichung bestehender Misverhältnisse und Nachhülfe auf schwachen Puncten hingearbeitet wird. So betragen z. B. für Posen, wo keine alten und dotirten Anstalten sind, die Zuschüsse durchschnittlich über 5000 Thlr und mehr als der Erwerb aus dem Schulgelde, während für Westphalen, dem ziemliche Schulfonds zu Gebote stehen, dieser Durchschnitt nur etwa

700 Thlr beträgt. Der Werth, den der Staat auf Erhaltung einer Anstalt an einem bestimmten Puncte legt, wird weniger durch die absolute Höhe des Zuschusses bemessen, als vielmehr durch das Verhältnis desselben zu den übrigen Einnahmen, namentlich zum Schulgelde, welches die Frequenz, also auch das natürliche Bedürfnis anzeigt. Als Beispiel hiefür kann Cleve dienen, für dessen Erhaltung unter der Gesammtsumme von 6140 Thlrn sich 4038 Thlr Staatszuschuß befinden, während das Schulgeld nur 1247½ Thlr aufbringt. Dies Misverhältnis erklärt sich wohl theilweise aus dem Bestreben, der Stadt, die ehemals Sitz einer Regierung war, nicht alles zu entziehen; aus allgemein nationalökonomischen Principien ließe sich solch künstliches Halten einer Anstalt nicht rechtfertigen. — Als Beispiel für die aus kirchlichen Bedenken erfolgte Gründung eines Privatgymnasiums mag Gütersloh dienen; die Anstalt blüht und hat sich Gleichberechtigung mit den bestehenden Staatsanstalten erworben. Im allgemeinen scheint jedoch das Bedürfnis, die Staatsgymnasien als nicht recht christlich zu verlassen und neue zu gründen, keineswegs empfunden zu werden.

Was die Errichtung von Fachschulen betrifft, so muß für dieselbe stets ein ganz bestimmt erkanntes Bedürfnis maßgebend sein, und die Kreise, welche dasselbe zunächst trifft, werden auch die dringendste Pflicht der Errichtung solcher Schulen haben. Viele derselben können, wie z. B. die Handelsschulen (Rönne II. 352), privaten Bestrebungen überlassen werden, da sie nur privaten Zwecken dienen. Staatszuschüsse zu solchen Anstalten wie höhere Ackerbauschulen, Schiffahrtsschulen, Webeschulen u. s. w. sind als Beförderungsmittel der entsprechenden Gewerbe, nicht der Bildung der betreffenden Stände zu betrachten und daher nach denselben nationalökonomischen Grundsätzen zu beurtheilen, wie etwa Schutzzölle. Wenn nicht die bestimmte Absicht vorliegt, ein Gewerbe, welches gehoben werden kann und dessen Hebung indirect dem Ganzen des Staates erhebliche Vortheile bringt, durch solche Unterstützungen zur einstigen Selbständigkeit zu fördern, so sind sie nicht zu rechtfertigen. Thatsächlich werden auf diesem Gebiete die verschiedensten Grundsätze befolgt. Baden z. B. unterstützt nicht nur seine höheren Bürgerschulen, sondern auch die Gewerbeschulen, welche dort als Fortbildungsschulen sich der Volksschule anschließen und mit der Lehrzeit parallel laufen (vgl. unter Baden I. S. 412 u. 415); ähnlich verhält es sich in Württemberg; in Preußen wird hinsichtlich der Provincial-Gewerbeschulen der Grundsatz festgehalten, daß die Gemeinde, in welcher eine solche zu errichten ist, außer dem Locale noch die Hälfte der aus dem Schulgelde und besondern Einnahmen nicht zu deckenden Kosten zu tragen hat, während der Staat die andre Hälfte übernimmt (Rönne II. S. 328). In der That hat es auch keine Bedenken, wenn gerade die Anstalten, welche zur Hebung des Handwerkerstandes beitragen sollen, aus öffentlichen Mitteln unterstützt werden, da der Druck, welcher heutzutage auf dem Handwerk lastet und die Verkümmerung der Leistungen desselben zu den bedenklichsten Schäden des Gemeinwohles zu zählen ist. Bei der Errichtung polytechnischer Schulen dagegen, die im allgemeinen jedenfalls ein Bedürfnis der Zeit sind, wird man von Seiten des Staates in ernste Erwägung ziehen müßen, ob nicht durch dieselben eine ähnliche Ueberproduction an theoretisch durchgebildeten, zu Ansprüchen gewöhnten und dabei mittellosen Individuen bevorstehe, wie sie in früheren Zeiten die bestehenden Universitäten für den Beamtenstand lieferten. Am natürlichsten wäre, daß solche Anstalten durch Association derjenigen großen gewerblichen Etablissements entständen, welche eben solcher junger Leute, wie die Schule sie liefern soll, bedürfen.

Die gegenwärtigen rechtlichen und thatsächlichen Zustände hinsichtlich der Errichtung und Erhaltung der Schulen wollen wir versuchen nachstehend für einige der wichtigsten Staaten zusammenstellen; eine Aufgabe, die bei der Zerstreutheit des Materials große Schwierigkeiten bietet.

In Preußen hat, was die Volksschule betrifft, die Schulsocietät die Verpflichtung, zur Errichtung und Erhaltung der Schule die nöthigen Mittel herzugeben.

Die Schulsocietät ist die Gesammtheit der einer Schule zugewiesenen Hausväter, sie mögen Kinder haben oder nicht; dieselbe kann durch die bürgerliche oder durch eine kirchliche Gemeinde vertreten werden, fällt aber mit keiner derselben dem Begriff nach nothwendig zusammen. Ueber die Höhe des zu leistenden Beitrages entscheidet die Regierung. Dieselbe kann die Ansetzung höherer Summen verfügen, ohne daß dagegen der Rechtsweg ergriffen werden kann; bei Ueberfüllung der Classen oder bei dem Bedürfnis nach Trennung einer Schulsocietät oder Vereinigung zweier in eine nimmt die Regierung nicht minder das Recht in Anspruch die Errichtung neuer Classen oder ganzer Schulen, sowie auch das Eingehen einer solchen zwangsweise zu veranlassen. Will eine Gemeinde mit Errichtung einer neuen Schule vorgehen, so hat die Regierung das Genehmigungsrecht und setzt fest, wie viel zu derselben beizutragen sei. Dieselbe Stellung nimmt der Staat andern zur Unterhaltung einer Schule verpflichteten Privatpersonen oder Corporationen gegenüber ein. Der Grundherr muß auch bei der Gründung einer neuen Gemeinde, bei der in der Regel gleich eine Schule zu errichten ist, die Kosten, welche von der Gemeinde nicht aufgebracht werden können, übernehmen. Gleich den höheren Schulen haben auch die Volksschulen in ihren Vermögensverhältnissen die Rechte privilegirter Corporationen. (Rönne I. S. 745 ff; vgl. auch die übersichtliche Darstellung bei Wangemann, Schulordnung I. S. 14 ff.). — Während hier also principiell alle Pflichten der Societät, alle Rechte der Regierung zufallen, bildet der allenthalben bestehende Schulvorstand ein vermittelndes Element, das bei entwickeltem Gemeindeleben und gutem Willen thatsächlich einen hohen Grad von Selbstregierung erreichen kann. Mit der Sorge für die äußere Erhaltung der Schule sind namentlich die nicht geistlichen Mitglieder desselben beauftragt. — Zur Errichtung von Privatschulen jeder Art ist eine Concession der Regierung erforderlich, die durch Vermittlung der Ortsschulbehörde erwirkt wird. Dieselbe soll nur da ertheilt werden, wo wirkliches Bedürfnis vorhanden ist, und, abgesehen von anderweitigen polizeilichen Rücksichten, nur an solche Personen, welche hinsichtlich ihrer Tüchtigkeit ganz dieselben Bedingungen erfüllt haben, wie sie den öffentlichen Lehrern gestellt werden. Nach den Mittheilungen des Centralblattes für die gesammte Unterrichtsverwaltung (1859. Jan. S. 58 f.) bestehen für den Elementarunterricht in Preußen 24,292 öffentliche und 1171 private Schulen, wonach also die letzteren nur etwa 4,6% der Gesammtzahl betragen; durchschnittlich haben dieselben mehr Classen als die öffentlichen Schulen (6,1% aller Classen), dagegen in jeder Classe weit weniger Schüler, so daß kaum 2,3% aller Elementarschüler in Privatschulen unterrichtet werden. Der Gesammtbetrag der Lehrergehalte beläuft sich auf 6,294,268 Thlr; im Durchschnitt 191 Thlr; (das Maximum in Sachsen mit dschn. 231, das Minimum in Posen mit 156 Thlrn). — Für die Errichtung höherer Schulen übt der Staat keinen Zwang aus, sondern behauptet nur das Genehmigungsrecht, welches übrigens die Stellung von Bedingungen hinsichtlich der Leistungen der betheiligten Gemeinden oder andrer Verbände einschließt. Aus welchen Mitteln die Gymnasien unterhalten werden, ist oben gezeigt worden; städtische Mittelschulen, Realschulen und höhere Bürgerschulen werden mit wenigen Ausnahmen nächst dem Schulgelde durch Communalmittel unterhalten, wie denn auch ihre Einrichtung zunächst nicht im Interesse des Staatsganzen, sondern eines localen Bedürfnisses erfolgt. In industriellen und handeltreibenden Städten ist oft ein lebhaftes Interesse für sie rege; die Stadt Barmen z. B. hat kürzlich für den Neubau ihrer Realschule die Summe von 48,000 Thlrn bewilligt. — Verhältnismäßig sehr bedeutende Staatszuschüsse erhalten dagegen die Schullehrerseminare. Nach Mushacke 1859 betragen dieselben jährlich 131,768 Thlr; die unterstützten Anstalten (nur sehr wenige, meist für Lehrerinnen, sind nicht unterstützt) hatten zusammen nur 7028 Thlr aus eigenem Vermögen, 29,638 aus eigenem Erwerbe und 38,768 aus Fonds und Stiftungen. — Die Vermögensverwaltung, das Kassen- und Rechnungswesen der Gymnasien, der gelehrten Schulen und Seminare steht unter dem Provincialschulcollegium, die der andern höheren Schulen unter den Regierungen.

Hinsichtlich der höheren Privatanstalten gelten analoge Bestimmungen wie bei den Elementarschulen. Am meisten ist, wie allenthalben, noch die Bildung des weiblichen Geschlechtes privaten Unternehmungen überlassen. Man kann annehmen, daß mit Ausnahme der wenigen königlichen oder kirchlichen Anstalten etwa die Hälfte der höheren Töchterschulen Communal-, die Hälfte Privatanstalten sind. — Von den Fachschulen erfahren außer den militärischen Bildungsanstalten, die unter dem Kriegsminister stehen, namentlich auch die unter dem Handelsminister stehenden Gewerbeschulen vielfache Begünstigung. Das Central-Gewerbeinstitut zu Berlin, welches einer auf drei Abtheilungen (für Chemiker, Mechaniker und Bauhandwerker) beschränkten polytechnischen Schule ähnlich ist, erhält aus Centralfonds der Verwaltung für Handel, Gewerbe und Bauwesen jährlich etwa 40,000 Thlr, wozu das Unterrichtshonorar im Betrage von 1000—3000 Thlrn kommt. Auch für die Universitäten, mit Ausnahme des kleinen und reichen Greifswald, steuert der Staat namhafte Summen bei; so im Jahre 1858 für Berlin, welches gar kein eignes Vermögen besitzt, 153,965 Thlr, für Bonn 104,400 Thlr. Für die Universitäten zusammen giebt der Staat 487,123 Thlr; für Gymnasien und Realschulen 314,294 Thlr; für das Elementarschulwesen 445,448 Thlr. —

In Oesterreich ist das gesammte Schulwesen mehr als in irgend einem andern Lande mit Ausnahme Frankreichs Staatsanstalt. Sämmtliche Arten von mittleren und höheren Schulen werden in der überwiegenden Mehrzahl vom Staate theils direct, theils aus dotirten Fonden erhalten. Dotirte Fonde sind solche, die, unter unmittelbarer Aufsicht der Regierung stehend, zur Erhaltung öffentlicher Anstalten dienen, und deren Ertrag, wenn er zu seiner Bestimmung nicht ausreicht, aus Staatsmitteln ergänzt wird. Die Volksschulen theilen sich in Hauptschulen und Trivialschulen. Für letztere besteht kein dotirter Fond; das Schulgeld ist, wo es überhaupt besteht, was z. B. in den italienischen Provinzen nicht der Fall ist, äußerst gering. Den größten Theil der Kosten müßen daher die zur Schule gehörigen Gemeinden, der Patron, die Dominien aufbringen, insofern nicht Localstiftungen vorhanden sind. Ergänzend treten die Stände, der Normalschulfond, der Studienfond und die Staatskasse ein; in Folge der vielfachen Verbindungen des Unterrichts mit der Kirche auch das Kirchenvermögen und der Religionsfond. Bei alledem gehören die Gehalte österreichischer Trivialschullehrer zu den niedrigsten in Deutschland. Die Baulichkeiten werden, wenn kein besondrer Vertrag über dieselben besteht, gemeinsam von den Grundobrigkeiten, den Patronen und den Gemeinden bestritten. Für die Hauptschulen vornehmlich ist der Normalschulfond bestimmt, dessen Ausgaben sich für das Jahr 1851 auf 913,521 fl. belaufen, wovon nur 371,396 fl. Einkünfte des Fonds sind und 473,328 fl. aus Dotationen des Staates herrühren. Von der Gesammtausgabe dienten 583,899 fl. zu Besoldungen; 28,253 fl. zu Bauten. Es werden nämlich die Baulichkeiten von den Normal- und Kreishauptschulen, wenn dieselben nicht zugleich Pfarrschulen sind, ganz aus diesem Fond bestritten, sonst aber nur theilweise, während für einen andern Theil Patron, Dominien und Gemeinden aufkommen müßen; bei allen übrigen Hauptschulen fallen die Bauten dem geistlichen Körper, den Stiftungen oder der Stadtgemeinde zur Last. Der übrige Aufwand fließt für die Normalhauptschulen in der Regel ganz, für die Kreishauptschulen größtentheils, für die übrigen Hauptschulen so weit die localen Mittel nicht zureichen, aus dem Normalschulfond. Aus letzterem floßen übrigens im J. 1851 auch 98,859 fl. für die Handels- und technischen Akademieen zu Triest, Brünn, Lemberg und Krakau, so daß nur der Rest mit 814,662 fl. als für das eigentliche Volksschulwesen verausgabt zu betrachten ist. Die nicht dotirten Ausgaben für Volksschulen (also der Unterhalt der Trivialschulen) werden für das genannte Jahr in den amtlichen Tabellen (Neue Folge I. Bd. 4. Heft) ebenfalls provinzenweise angegeben. Die Gesammtsumme ist 2,830,355 fl., wovon 606,016 allein auf die Lombardei kommen, während Ungarn, dessen Volksschulwesen erst seither auf denselben Fuß gebracht worden ist wie im übrigen Oestreich, gar nicht figurirt. Rechnet man zu den genannten Summen noch 168,065 fl., welche aus der Staatskasse

zur Ergänzung der Besoldungen an Trivialschulen flossen, so ergiebt sich die Summe von 3,823,082 fl., welche in Oesterreich ohne Ungarn zur Errichtung und Erhaltung von Volksschulen überhaupt aus öffentlichen Mitteln verausgabt wurde und zu der höchstens noch verhältnismäßig unbedeutende Beiträge aus dem Religionsfond zu zählen wären. — Für die Unterhaltung der höheren Lehranstalten, bei denen locale Hülfsquellen, Schulgelder u. dgl. eine sehr untergeordnete Rolle spielen, besteht hauptsächlich der Studienfond, der im J. 1851 eine Ausgabe von 2,450,880 fl. hatte, wovon 1,435,235 fl. Dotationen. Er verausgabte 1,091,071 fl. an Besoldungen und 158,187 fl. für Bauten. Aus diesem Fond werden unter anderm auch die Gymnasien hauptsächlich erhalten. Das Schulgeld, welches an denselben bezahlt wird, fließt in den Stipendienfond für arme Studirende. In den italienischen Provinzen, Tirol und Dalmatien wird kein Schulgeld bezahlt (Cattnich); in Ungarn ist die Entrichtung desselben an den katholischen Gymnasien durch Ministerialverordnung vom 5. März 1857 angeordnet worden. Die Kosten der evangelischen Gymnasien in den ehemals ungarischen Ländern werden ausschließend von den betreffenden Kirchengemeinden bestritten; doch besitzen nur diejenigen, welche den Anforderungen des Organisationsentwurfes vom 16. Dec. 1854 nachgekommen sind, das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse; den übrigen wurde durch Ministerialerlasse vom 31. October 1855 und 13. October 1856 Beschleunigung ihrer Umgestaltung oder baldige Auflösung aufgetragen. Bis Ende 1857 hatten 11 jenes Recht erlangt; für 13 andere stand es in Aussicht; alle übrigen haben auch den Namen der Gymnasien verloren (Czörnig S. 612 f.). Es muß bei diesem in mancher Beziehung gerechtfertigten Eingriff der Staatsgewalt, durch den wenige gute an die Stelle vieler ungenügender Anstalten gesetzt wurden, jedenfalls die Frage entstehen, warum das sonst so beliebte Princip der Unterstützung aus Staatsmitteln hier nicht in Anwendung gebracht wurde? Nur das Teschener evangelische Gymnasium ist seit 1850 in die Erhaltung des Staates übernommen worden. — Der für die Gymnasien namentlich auch in innerer Hinsicht so durchgreifende Einfluß der Reformperiode (1848—1858) hat noch mehr auf dem Boden des Realschulwesens geschaffen. Bisher bestanden die großen Anstrengungen Oestreichs für Entwicklung eines materiellen Interessen dienenden Studienwesens nur in der Pflege höherer technischer und commercieller Lehranstalten und es fehlte diesen Studien vielfach die genügende Grundlage. Es wurde daher die Errichtung von Realschulen (Anstalten, die zwischen den preußischen Realschulen und Provincialgewerbeschulen die Mitte zu halten scheinen) in allen Kronländern unterm 2. März 1851 angeordnet: Unterrealschulen, welche für die niederen Gewerbe ausbilden und zugleich für die Oberrealschulen vorbilden, welche letztere eine Vorstufe für die polytechnischen Anstalten bilden. Schon jetzt besteht eine ziemlich bedeutende Anzahl solcher Schulen; andre sind im Entstehen; allenthalben kommt eine lebhafte Theilnahme von Gemeinden und Privaten der Staatsverwaltung bei Errichtung dieser Anstalten unterstützend entgegen. Nicht minder energisch zeigte sich die Privatthätigkeit auf dem Felde der Handelslehranstalten. Schon früher bestand eine große Anzahl von Privatinstituten dieses Zweiges. Allein im Jahre 1856 gründete der Prager Handelsstand eine höhere Handelslehranstalt; Pesth folgte diesem Beispiel, während in Wien derselbe Zweck erreicht wurde, indem auf Anregung eines Privatmannes, B. W. Ohlig, die Summe von 400,000 fl. an Beiträgen subscribirt wurde. Dagegen sind die polytechnischen Schulen Oesterreichs der Mehrzahl nach lediglich auf Staatsmittel gegründet; nur die beiden Anstalten zu Prag und Gratz sind ständisch und werden aus den ständischen Domesticalfonden, die auch zu andern Zweigen des Schulwesens vereinzelte Zuschüsse leisten, erhalten. Der Bedarf der fünf vom Staate unterhaltenen technischen Institute belief sich im J. 1857 auf 214,429 fl.; wovon 116,465 fl. allein auf Wien kommen; der der beiden ständischen im J. 1856 auf 46,755 fl. Hievon trugen jedoch Schulgelder und andre Beiträge in Wien 21,266 fl.; weit weniger an den andern Anstalten, so daß im ganzen der Staat 187,038 und die ständischen Fonde 44,955 fl. aufzubringen hatten. — Die Kosten der

österreichiſchen Univerſitäten werden ebenfalls faſt ganz aus dem Staatsſchatze beſtritten; ein Theil fließt aus den jährlichen fixen Beiträgen des Cameralärares, des Studien- und des Religionsfondes, der Reſt wird unmittelbar vom Staat aufgebracht. Nur etwa ein Zehntel des Geſammtbedarfes von 1,122,823 fl., nämlich 124,466 fl. wird durch eignes Vermögen oder eignen Erwerb der Univerſitäten gedeckt. — Eine beſondre Eigenthümlichkeit Oeſterreichs (und zwar kann man auch hierin eine ſtarke Annäherung an das franzöſiſche Syſtem finden) iſt die Errichtung einer großen Anzahl von Erziehungsanſtalten, Convicten u. dgl., die mit den öffentlichen Lehranſtalten in Verbindung ſtehen und aus Staatsmitteln erhalten werden. — (Vgl. Calinich, Statiſtik der Schule in Deutſchland in der Zeitſchr. des Vereins für deutſche Statiſtik I. S. 193 u. ſ. w. — Czörnig, Oeſterreichs Neugeſtaltung 1848—1858. Stuttg. u. Augsb. 1858. — Mittheil. aus dem Gebiete der Statiſtik VII. 1. Wien 1858. — Tafeln zur Statiſtik der öſterr. Monarchie. Neue Folge I. 4. Wien 1857).

In Frankreich, wo vor der Revolution Stiftungen und Corporationen, Klöſter und Orden einen ſehr bedeutenden Antheil an der höheren Erziehung nahmen, während der Volksunterricht faſt ganz darnieder lag, brachte das nivellirende Element der großen Revolution auch die erſten Verſuche zu jener durchgehenden ſtaatlichen Organiſation des Schulweſens, welche ſeit dem erſten Napoleon ihre Grundzüge unter dem mannigfachſten Wechſel der Formen behauptete. Schon 1791 ſchlug Talleyrand in der conſtituirenden Verſammlung vor, eine öffentliche Erziehung einzurichten, allen Bürgern gemeinſam, unentgeltlich hinſichtlich des Unentbehrlichen, mit einer der adminiſtrativen Eintheilung entſprechenden Stufenfolge des höheren Schulweſens. Im folgenden Jahre erſtattete Condorcet der legislativen Verſammlung einen Bericht, in welchem fünf verſchiedne Rangſtufen von Schulen vorgeſchlagen wurden: Primärſchulen, Secundärſchulen, Inſtitute, Lyceen und die Nationalgeſellſchaft für Wiſſenſchaften und Künſte. Der Geſetzesvorſchlag beſtimmt nicht nur den Rang und die Einrichtung dieſer Schulen, ſondern macht auch bereits die Orte namhaft, in denen ſie errichtet werden ſollen; es iſt alſo auch in den erſten gemäßigteren Anfängen der Revolution auf dieſem Gebiete bereits die Allmacht der Staatsgewalt ausgeſprochen, welche Napoleon in vollendeter Weiſe durchführte und der ſich auch die deutſchen Regierungen nur zu ſehr im Princip genähert haben. Im Jahre 1793 wurden die Güter der alten Collegien verkauft und der Convent befaßte ſich mit Regulirung des Einkommens der Lehrer. Das folgende Jahr brachte beſondre Decrete über gewaltſame Abrichtung der Kinder des Elſaß und der Bretagne in der franzöſiſchen Sprache; gleichzeitig lehrte man ſie die Menſchenrechte! Uebrigens ſchuf auch die Revolution die école normale und die école polytechnique, zwei Inſtitute, die für Frankreich höchſt wichtig wurden; ſie legte den Grund zu jenen Einrichtungen, die Napoleon zu feſtem Beſtand brachte, denn ſelbſt die Idee der allumfaſſenden Univerſität war in Condorcets Nationalgeſellſchaft vorbereitet. Das Decret vom 17. März 1808 begründete das Monopol des Staates in der Errichtung von Schulen durch folgende Artikel: A. I. „L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université.“ A. II. „Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, ne pent être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef.“ A. III. „Nul no peut ouvrir d'école, sans être membre de l'Université impériale, et gradué dans une de ses Facultés.“ Nur die großen Seminare zur Bildung der Geiſtlichkeit blieben ausgenommen.

Da es für Napoleon durchaus nicht darauf ankam, die Bildung zu fördern, vielmehr nur darauf, ſie zu beherrſchen, ſo iſt es natürlich, daß das Volksſchulweſen, für welches das Volk kein Bedürfnis empfand, auch durch die Organiſation der Univerſität weder angeregt noch in ihr berückſichtigt wurde. Es iſt charakteriſtiſch, daß es einem proteſtantiſchen Miniſter, Guizot, vorbehalten blieb, durch das Geſetz vom 28. Juni 1833 dem widerſtrebenden Volke den Elementarunterricht aufzunöthigen; auch kamen in dieſem Geſetz zuerſt liberalere, dem Princip der Unterrichtsfreiheit ſich nähernde Be-

ſtimmungen über die Errichtung von Privatſchulen zur Anwendung. Es genügte für den Lehrer ein Zeugnis der Lehrfähigkeit auf Grund einer beſondern Prüfung und ein Sittenzeugnis; außerdem ein Alter von mindeſtens 18 Jahren. Ueber die öffentlichen Elementarſchulen wird (Tit. III. 9—14) verfügt: „Jede Commune iſt verpflichtet, entweder allein oder in Gemeinſchaft mit einer oder mehreren benachbarten Ortſchaften wenigſtens eine Elementarſchule zu unterhalten. — Die Communen, welche Hauptſtädte eines Departements ſind oder über 6000 Seelen zählen, müßen außerdem eine höhere Primärſchule haben.“ Jedes Departement ſoll allein oder mit andern ein Seminar halten. Außer angemeſſenem Local muß jedem Elementarlehrer ein Gehalt von mindeſtens 200 Fr., jedem Lehrer einer höheren Primärſchule von mindeſtens 400 Fr. geſichert werden. „In Ermangelung von Stiftungen, Schenkungen oder Legaten, welche ein Local oder den Gehalt ſichern, hat der Municipalrath über die Mittel zu berathen, wie dieſelben aufzubringen ſind. Reichen die gewöhnlichen Gemeindefonds nicht hin, ſo hat die Gemeinde eine außerordentliche Abgabe von 2 oder höchſtens 3 Ct. über den gewöhnlichen Satz der Grund- und Kopfſteuer aufzuerlegen; iſt auch das noch nicht genug, ſo hat das Departement aus ſeinem Fonds und im Nothfalle der Staat das Fehlende zuzuſchießen. — Außer ſeinem feſten Gehalte bezieht der Schullehrer ein monatliches Schulgeld, deſſen Eintreibung durch den öffentl. Steuereinnehmer geſchehen ſoll“ (Hahn, S. 198 f.). — Die wirklich bezahlten Staatszuſchüſſe ſind übrigens in den 20 Jahren von 1835—1855 von etwa 1½ Mill. Fr. auf über 5 Mill. geſtiegen, die Zuſchüſſe aus Departementalfonds von faſt 3 Mill. auf etwa 5½ Mill. Die Zuſchüſſe der Communen vermehrten ſich ebenfalls um etwa die Hälfte, während die von den Familien bezogenen Summen ſich nahezu gleichblieben. Im Jahre 1855 wurden für den Primärunterricht beigeſteuert:

1) von den Familien	8,981,817	Fr.	22 Ct.
2) von den Communen	11,564,465	„	72 „
3) von den Departements	5,412,866	„	66 „
4) vom Staate	5,737,957	„	60 „
5) aus eigenen Mitteln	513,712	„	16 „
im ganzen:	32,210,819	„	36 „

Die zweite dieſer Summen, jetzt die bedeutendſte, war urſprünglich geringer als die erſte; bei der vierten ſind die Koſten der Inſpection, 707,982 Fr. 73 Ct. (im Jahre 1835 nur 134,393 Fr.) mit inbegriffen. Die Geſammtſumme muß im Vergleich mit Preußen, wo allein die Gehalte der Elementarlehrer jährlich über 6 Mill. Thlr betragen, gering erſcheinen, zumal wenn man bedenkt, daß die „höheren Primärſchulen“ in Deutſchland allenthalben meiſt durch Mittelſchulen erſetzt werden. — Das Geſetz vom 15. März 1850, welches für alle Arten von Schulen das Monopol der Univerſität aufhob und eine Art von Unterrichtsfreiheit einführte, forderte von Unternehmern einer Privatſchule das Alter von 21 Jahren und ein Fähigkeitszeugnis. Hinſichtlich des Gehaltes wurde durch Art. 38 noch ein Zuſchuß für alle die Lehrer angeordnet, deren Geſammteinkommen 600 Fr. nicht erreicht. — Was die Lyceen und die Communalcollegien betrifft, ſo ſind die erſteren dem Princip nach Staatsanſtalten, die letzteren, wie ſchon ihr Name beſagt, Communalanſtalten. Dies hindert jedoch nicht, daß beiderlei Anſtalten zu ihren Einkünften Zuſchüſſe des Staates wie der Communen zählen. Art. 72 des Geſetzes von 1850 beſtimmt: Les Lycées sont fondés et entretenus par l'Etat, avec le concours des départements et des villes. Les colléges communaux sont fondés et entretenus par les communes. Ils peuvent être subventionnés par l'Etat. Für die Communalcollegien haben die Städte die Gebäude zu liefern und zu unterhalten, das Mobiliar zu ſchaffen und die erforderlichen Gehalte auf 5 Jahre zu garantiren, ſo daß die Gemeinde bei Unzulänglichkeit der Einkünfte das Fehlende ergänzt. Wünſcht eine Stadt ein Lyceum zu erhalten, ſo hat ſie auch für dieſes das Gebäude zu errichten und zu unterhalten und das Mobiliar und die Sammlungen zu liefern; aber auch, wo der

Staat ohne solchen Wunsch ein Lyceum errichtet, tritt wenigstens die Unterhaltungspflicht für das Gebäude ein und das Mobiliar muß geliefert werden, wird aber aus den eigenen Mitteln des Lyceums erhalten. — Die Kosten der 63 französischen Lyceen beliefen sich im Jahre 1855 auf 11,565,001 Fr.; also eins im Durchschnitt gegen 50,000 Thlr, wobei man natürlich bedenken muß, daß dieselben alle mit Pensionaten verbunden sind. Hievon kommen etwa 62% auf Pensionsbeträge und Schulgelder, etwa 17% auf Staatszuschüsse, 4% Communal- und Departementalzuschüsse, 2½% eigene Einkünfte, 14½% diverse Einnahmen. Die 244 Communalcollegien hatten indessen nur eine Gesammteinnahme von 7,499,668 Fr. 86 Ct., worunter an Communalzuschüssen 1,973,961 Fr. und an Staatszuschüssen 98,080 Fr. 86 Ct. — Wie man sieht, wird im Widerspruch mit der unbedingten Herrschaft des Staates im Schulwesen der Geldbedarf möglichst vollständig von den einzelnen Familien beigetrieben. Es wurde sogar bis 1844 von allen Schulgeldern und Pensionszahlungen in öffentlichen wie in Privatanstalten ein Zwanzigstel für die Centralverwaltung der Universität erhoben, eine wahre Steuer auf die Bildung. Dieselbe brachte jährlich etwa 1½ Mill. Fr. ein und wurde hauptsächlich abgeschafft, um die Concurrenz mit den von ihr befreiten Seminaren der Geistlichkeit zu erleichtern (Jourdain S. 24 *).

England zeigt den bestimmtesten Gegensatz gegen Frankreich. Die Errichtung von Schulen ist in England ganz frei und bedarf nicht einmal vorausgehender Concessionen, die an Bedingungen der Tüchtigkeit und Würdigkeit der Lehrer geknüpft werden könnten. Die Einwirkung des Staates ist im wesentlichen darauf beschränkt, im contractlichen Wege an bestimmte Unterstützungen bestimmte Bedingungen anzuknüpfen; doch wird eben dieser Weg in neuster Zeit mit großer Beharrlichkeit verfolgt und so allmählich neben den ungestört fortbestehenden Winkelschulen und Privatanstalten, deren Leistungen oft unter aller Kritik sind, eine compacte Masse von Schulen errichtet, welche staatlicher Aufsicht unterworfen sind. Es bleibt nicht aus, daß diese Schulen allmählich sich eine höhere Stellung und vermehrtes Zutrauen erwerben, daher manche Schulvorsteher nur deshalb Unterstützung des Staates nachsuchen sollen, um ihre Lehrer unter Inspection zu bringen. (Voigt S. 391). Neben jener völligen Freiheit in der Errichtung von Schulen besteht jedoch ein mit der staatlichen Stellung der Hochkirche zusammenhängender Zwang zu den Parish Schools Geld beizutragen. Diese je einem Kirchspiel (Parish) angehörenden Schulen sind von sämmtlichen Einwohnern des Kirchspiels, einerlei ob sie der bischöflichen Kirche angehören oder nicht, zu unterhalten; eine Verpflichtung, von der die Dissidenten keineswegs, wie in den deutschen Staaten es die Billigkeit religiösen Minoritäten zugestanden hat, durch Errichtung eigener Schulen entbunden werden. Dagegen werden die Parochial Charity Schools durch Subscription innerhalb der Parochie unterhalten. Die Subscribenten bilden aus ihrer Mitte einen Ausschuß, der als Schulvorstand fungirt und, wenn die Regierung keinen Zuschuß giebt, die alleinige Aufsichtsbehörde bildet, jedenfalls aber in Geldsachen völlig freie Hand hat. Diese Schulen unterstützen ihre Schüler auch noch mit Kleidung, Büchern und Schreibmaterialien, je nach den localen Verhältnissen und den Mitteln der Gesellschaft, und oft in sehr ausgedehntem Maßstabe. England eigenthümlich ist ferner die Wirkung der beiden großen Associationen für das elementare Schulwesen, die sich über das ganze Land ausbreiten,

*) Am vollständigsten sind die hieher gehörigen Verhältnisse Frankreichs ersichtlich aus dem mehrfach interessanten Werke von Charles Jourdain, Abtheilungschef im Unterrichtsministerium: „Le budget de l'instruction publique et des établissements scientifiques et littéraires depuis la fondation de l'université impériale jusqu' à nos jours. Paris 1857. 8°. 340 S. — In das Detail hinsichtlich der Lyceen und Communalcollegien führt Gaillard, de la comptabilité dans les Lycées et les Collèges communaux. Paris 1856. 8° min. 334 S. — Rechnet man hiezu die Werke von Thiry, Hahn, Hotzapfel, so wird ersichtlich, daß wir über Frankreich am vollständigsten unterrichtet sind und Ausführlicheres leicht zugänglich ist.

über ſehr bedeutende, aus freien Beiträgen fließende Geldmittel verfügen, und dadurch, daß an ihrer Spitze die hervorragendſten Perſönlichkeiten des Staates und der Kirche ſtehen, ein halb officielles Gepräge erhalten ohne darum von ihrer Freiheit zu verlieren. Es ſind dies die National School Society, deren Schulen ſchlechtweg National Schools genannt werden, und die British and Foreign School Society: erſtere ſtreng hochkirchlich; letztere den Angehörigen aller proteſtantiſchen Conſeſſionen gemeinſam. Dieſe Geſellſchaften errichten auch Lehrerſeminarien. Die Schüler bezahlen Schulgeld, aus dem aber nur ein Theil der Koſten aufgebracht wird. Nach Wieſe's Mittheilung (D. Br. S. 166) betrug die Einnahme und Ausgabe der British and Foreign School Society im Jahre 1850 13,000 Pfund St.; der Secretär der Geſellſchaft erhielt 400 Pf. — Die Unterſtützung von Volksſchulen durch den Staat wird aus dem Ertrag der öffentlichen Steuern beſtritten; ſie hat im letzten Decennium in ungeheurem Maßſtabe zugenommen und forderte im Jahre 1856 die Summe von 451,213 Pf. Hiezu kommen noch die capitation grants, d. h. Geldunterſtützungen nach der Kopfzahl der die Schule beſuchenden Schüler, eine Art Schulgelderſatz für die Armen. Die übrigen Unterſtützungen der Regierung dienen entweder zum Bau und zur Unterhaltung der Schulhäuſer, zur Anſchaffung von Büchern, Apparaten u. ſ. w., oder zu Gehaltserhöhungen und Ausbildung von Lehrern (Voigt S. 394). Namentlich in letzterer Hinſicht thut die Regierung viel und ſie findet auch in der Einwirkung auf die Lehrerbildung das Hauptmittel ihren Einfluß auszudehnen. (Vgl. Voigt 369 ff.). Bewunderungswürdig iſt hiebei die Conſequenz, mit der ſich der Staat auf dem einmal beſtehenden Rechtsboden hält und Uebergriffe vermeidet. Alle Vorrechte, die der Staat etwa einzelnen inſpicirten Schulen verleiht, wie das Recht pupil-teachers anzunehmen, bleiben ſtets innerhalb des durch die ſtaatlichen Unterſtützungen gezogenen Kreiſes freiwillig übernommener, contractlich begründeter Pflichten.

Was England hinſichtlich der Errichtung und Erhaltung der Schulen von den meiſten andern Staaten unterſcheidet, läßt ſich in folgenden drei Hauptpuncten zuſammenfaſſen: 1) Die Hochkirche hat ein Recht auf Erhaltung ihrer Schulen durch alle, auch die ihr nicht angehörigen Einwohner. 2) Jeder kann auf ſeine Koſten Schulen errichten wie und ſo viele er will. 3) Der Staat giebt denen, welche ſich Inſpection gefallen laſſen, directe Unterſtützungen, ohne Vermittlung der Communen und kümmert ſich um die nicht unterſtützten Schulen gar nicht.

Die Mittelſchulen und höheren Schulen ſind in England theils reine Privatanſtalten theils erhalten ſie ſich aus alten Stiftungen, die in dieſem Lande ſehr zahlreich und bedeutend ſind, und aus den Schulgeldern. —

In Spanien hat die Regierung ſeit dem Bürgerkriege viel zur Hebung des darniederliegenden Schulweſens gethan. Im allgemeinen richtete man ſich dabei nach franzöſiſchem Vorbilde und betrachtete ſtaatliche Centraliſation, Uniformirung der Einrichtungen, Aufhebung der Freiheit der Corporationen als unerläßliche Bedingungen des Fortſchrittes. Unter den Verhältniſſen Spaniens ſcheint es, daß ſich nichts beſſeres thun ließ, da allein die Staatsgewalt im Stande iſt, die Oppoſition der Geiſtlichkeit gegen den Fortſchritt der Bildung zu brechen. Leider iſt auch die franzöſiſche Vielgeſchäftigkeit und Organiſirwuth mit aufgenommen worden. Pidal's bahnbrechender Organiſationsplan von 1845 wurde ſchon 1850 durch den Miniſter Manuel de Seijas Lorano völlig umgeſtaltet; das Jahr 1857 brachte ſchon wieder Veränderungen. Niemand darf in Spanien ein Privatetabliſſement für Erziehung und Unterricht begründen, ohne daß die Regierung eine Erlaubnis ertheilt hat und der Schulrath darüber befragt worden iſt. Dieſe Erlaubnis wird an eine Reihe von Bedingungen geknüpft, unter denen auch der Nachweis, daß alle für den Unterricht erforderlichen Mittel vorhanden ſind. Außerdem muß eine Cautlon von 3000 bis 5000 Realen*) hinterlegt werden. Der Director der Anſtalt muß in einer philoſophiſchen Facultät den Grad

*) Der Real = 2 Sgr. 2 Pf. iſt die gewöhnliche Münzeinheit in Spanien.

des Licenziaten erlangt haben. Auch die Corporationen, welche gesetzlich ermächtigt sind, höhere Unterrichtsanstalten zu errichten, müßen dazu doch jedesmal die Erlaubnis der Regierung nachsuchen. Die Errichtung und Erhaltung der öffentlichen Schulen mit Ausnahme der Elementarschulen liegt, wie in Frankreich, ganz in den Händen des Staates. Eigenthümlicher Weise sind die Einnahmen und Ausgaben für den öffentlichen Unterricht dem Ministerium für Handel und Beförderung der materiellen Interessen untergeordnet, während das Schulwesen im übrigen unter dem Ministerium der Justiz steht. Die jährlichen Einnahmen für den öffentlichen Unterricht belaufen sich nach dem Etat für 1852 auf 9,800,000 Realen, wovon 270,000 Realen an Verwaltungskosten abgehen. Die Elementarschulen erhalten sich wohl zum größten Theile des Betrages aus dem Schulgeld, das nach Minutoli's Angabe (der sonderbarer Weise hinzusetzt, es sei „nicht bedeutend") monatlich für jedes Kind 6 bis 16 Realen (d. h. 13 Sgr. bis 1 Thlr 5 Sgr.) beträgt; an Privatschulen beträgt dasselbe monatlich 1 Piaster (1 Thlr 12 Sgr.). Wo die Eltern das Schulgeld nicht bezahlen können, wird dasselbe ermäßigt oder aus städtischen Fonds bezahlt. Viele Mittel werden übrigens durch die „Gesellschaft zur Verbreitung und Verbesserung des Volksunterrichts" aufgebracht, der sich eine aus Damen bestehende Junta zur Förderung der Kleinkinderbewahranstalten angeschlossen hat. Wie gewaltig die Errichtung von Schulen in Spanien zugenommen hat, geht daraus hervor, daß, während im ganzen Lande 1832 nur 700, 1839 nur 900 Schulen sich befanden, man am Schlusse des Jahres 1851 allein 17,009 Elementarschulen für Knaben zählte, wozu noch 23 Normal-Elementarschulen kommen, die auf Staatskosten erhalten werden. Schulzwang besteht in Spanien nicht, wohl aber in Portugal, wo das gesammte Unterrichtswesen durch das Organisationsdecret vom 29. Sept. 1844 vom Staate geordnet ist. — (Minutoli, Spanien und seine fortschreitende Entwicklung, Berlin 1852.)

In Italien sind die Verhältnisse in den einzelnen Staaten verschieden. Am besten ist für Errichtung von Schulen in der Lombardei gesorgt, wo theils ein größerer Bildungstrieb im Volke und eine Fülle bereits alter Mittelschulen, theils die Bemühungen der österreichischen Regierung einen besseren Zustand bewirkten. Von den übrigen Ländern steht gegenwärtig Sardinien am höchsten. Hier durfte unter der Jesuitenherrschaft nur Lesen und Schreiben lernen, wer 1500 Lire Vermögen hatte, nur studiren, wer ebenso viel jährliche Rente hatte.*) Durch die Verordnung vom 23. Juli 1822 wurde die Errichtung von Gemeindeschulen auf Kosten der Gemeinden geboten. In einer Classe sollten höchstens 70 Kinder sein; wo diese Zahl überstiegen wird, sollten noch andere Schulen errichtet werden. Der Unterricht sollte unentgeltlich ertheilt werden. Die Verordnung wurde nur in den Städten einigermaßen befolgt, in den Landgemeinden geschah fast nichts, die Municipalräthe blieben gleichgültig. Kräftiger als die Erlasse der Behörden wirkte die freie Thätigkeit des Prof. Troya in Turin. Ein neues Schulreglement von 1840 schärft die Errichtung von Schulen an allen Orten wieder ein. Eigene Schulinspectoren werden in die Gemeinden gesandt, um auch an den kleineren Orten die Errichtung von Schulen zu betreiben. Für die Gehalte der Elementarlehrer sind Minima nach mehreren Classen von der Regierung festgesetzt. Die Errichtung dieser Schulen, die jedoch nur für Knaben sind, ist jetzt in den meisten Gemeinden durchgesetzt. Für Mädchen sind nur in einigen Städten Schulen. Für den höheren Unterricht ist äußerlich gut gesorgt; auch in kleinen Städten finden sich den Gymnasien ähnliche Schulen, die häufig von den Gemeinden bezahlt werden. Manche dieser An-

*) Eine ganz sichere Quelle für diese Angabe, die sich bei Rönne I. 42 und anderwärts findet, ist mir nicht bekannt. Mittermaier, Ital. Zustände S. 251 erklärt die Sache für unrichtig, jedoch nur in Beziehung auf die Gegenwart; dies ohne Zweifel mit Recht: es muß aber angenommen werden, daß Mitterm., wenn er hätte erklären können, daß eine solche Einrichtung niemals bestanden habe, dies bei dem apologetischen Charakter seiner Schrift nicht unterlassen hätte.

ſtalten werden von geiſtlichen Corporationen geleitet. — Kleinkinderſchulen werden ſeit 1829 durch eine Geſellſchaft gepflegt; ſie erweiſen ſich in Italien bei den frühen Heirathen der armen Leute doppelt wohlthätig. Für Gewerbeſchulen, Fabrikſchulen u. ſ. w. iſt die Wohlthätigkeit von Privatleuten in ausgedehntem Maße thätig. — In Toscana herrſcht Unterrichtsfreiheit, daher viele Privatſchulen. Zwar beſteht eine Verfügung, nach der jede Gemeinde eine Schule haben ſollte, ſie iſt aber nicht durchgeführt. In den Landgemeinden zeigen im allgemeinen weder die Gemeinden noch die Pfarrer Luſt zur Errichtung von Schulen. In den Städten dagegen trifft mit der Thätigkeit der Regierung auch Theilnahme der Gemeinden und wohlthätiger Geſellſchaften zuſammen. Die Mittelſchulen und höheren Schulen ſind meiſt in den Händen der Geiſtlichkeit. Kleinkinderſchulen, durch Wohlthätigkeit von Privatleuten gegründet, ſind ſehr verbreitet. Techniſche Schulen ſind ebenfalls der Privatthätigkeit entſproſſen und werden zum Theil aus ſtädtiſchen Fonds unterſtützt. — Im Kirchenſtaate giebt es auf dem Lande nur Schulen, wo ſich einzelne Pfarrer oder Kloſterfrauen freiwillig der Kinder annehmen. In den Städten finden ſich auch öffentliche Schulen. Sehr groß iſt die Zahl derſelben in Rom, wo deſſen ungeachtet noch viele Kinder ohne Unterricht aufwachſen. Die Diſtrictsſchulen (scuole regionarie), aus unbekannter Zeit ſtammend, ſind ihrem Urſprung nach, wie es ſcheint, ſtädtiſche Anſtalten, ähnlich den ſtädtiſchen Schreibſchulen des deutſchen Mittelalters. Der Senat gab den Lehrern, welche die Schule in ihrer Privatwohnung halten, täglich einen Paolo (etwa 4⅓ Sgr. oder 15 Kreuzer); außerdem bezahlte jeder Schüler wöchentlich einen Bajocco (1/10 Paolo) Schulgeld. Als der h. Calaſanzio im J. 1597 eine unentgeltliche Schule für Arme eröffnete, machten ſie ein vorgebliches Privilegium gegen ihn geltend. Später wurden dieſe Schulen dem Rector der Univerſität (Sapienza) untergeordnet. Durch Leo XII. wurden ſie, gleich allen anderen Schulen dem Generalvicar von Rom und einer von dieſem abhängigen Commiſſion untergeordnet. Sie ſind jetzt in drei Claſſen eingetheilt, in denen das Schulgeld nach der Rangſtufe 4 bis 10 Paoli monatlich beträgt. Daneben beſtehen zahlreiche Freiſchulen, Kleinkinderſchulen, nächtliche Schulen für Handwerker u. ſ. w., die meiſt der Wohlthätigkeit ihre Entſtehung verdanken, jedoch theilweiſe aus Staatsmitteln unterſtützt werden (Morichini, degl' istituti di publica carita. Roma 1842. 2 voll.). Im Königreich Neapel iſt der Zuſtand des Schulweſens wo möglich noch troſtloſer als im Kirchenſtaate, obwohl es auch hier an Geſetzen über allgemeine Errichtung von Schulen nicht gefehlt hat. Jedenfalls zeigt Italien die Unmacht papierner Regierungsmaßregeln und die Eitelkeit der Nachäffung von anderwärts bewährten Einrichtungen, denen der Boden im Volksleben fehlt.

Von den übrigen europäiſchen Staaten wollen wir noch ſeiner mehrfach intereſſanten Verhältniſſe wegen Norwegen hervorheben. Hier hatte die däniſche Herrſchaft mit Liſt und Gewalt die Entſtehung eines nationalen Schulweſens namentlich für die höheren Studien verhindert. Die jungen Norweger beſuchten die reich dotirten und mit Stipendien verſehenen däniſchen Gymnaſien und die Univerſität in Kopenhagen, und kehrten ihrer Nation halb entfremdet zurück. Die Stiftung einer norwegiſchen Univerſität wurde daher als nationale Sache gefaßt. Nach vielfachen vorbereitenden Anregungen wurde unter Benützung des richtigen Augenblicks am 1. Juni 1811 eine Subſcription eröffnet und bedeutende Summen (Blom S. 78) zur Unterhaltung der Univerſität zuſammengebracht, worauf die Errichtung derſelben am 2. Sept. desſelben Jahres durch König Friedrich VI. decretirt wurde. Nach der Trennung von Dänemark trat eine Reorganiſation ein. Die gelehrten Schulen Norwegens beſtanden vor der Trennung nur aus den 4 Kathedralſchulen zu Chriſtiania, Trondhjem, Bergen und Chriſtianſand, die mit Ausnahme der letzteren, welche einen Zuſchuß von 8—900 Species jährlich erhält, ſich aus ihren reichen Dotirungen ſelbſt erhalten und noch Stipendien abwerfen. Die ſeitdem errichteten gelehrten Schulen und Mittelſchulen erhalten faſt alle Zuſchüſſe aus Staatsmitteln, die zum Theil ziemlich bedeutend ſind (Drammen

2200 Spthlr; Sieen 1600 Spthir; die meiſten nur einige hundert Spthir); bei einigen ſind Communalzuſchüſſe bewilligt. Für die erſte Errichtung trat nicht ſelten Subſcription eines Capitals ein, das dann durch königliche Schenkung vermehrt wurde. In den Städten finden ſich Bürgerſchulen, oft auch Töchterſchulen und Kleinkinderſchulen (Aſyle), welche von den Communen unterhalten werden; auch beſtehen Gemeindeſchulen, welche unentgeltlichen Elementarunterricht ertheilen. Auf dem Lande dagegen ſtellt ſich die zerſtreute Lage der Höfe und die Unzugänglichkeit derſelben einem geordneten Schulweſen entgegen. Ambulante Präceptoren ſchlagen daher je für eine Woche auf einem Hofe ihren Sitz auf und die Kinder der nächſtgelegenen Höfe verſammeln ſich hier. Trotz dieſer unvollkommenen Einrichtungen genügen die Reſultate, da die Eltern, namentlich die Mütter, ergänzend eintreten.

Der Staat ſorgt für dieſen Unterricht theils durch die Errichtung von Seminarien, theils durch die Befreiung der Lehrer vom Militärdienſte. — Mit dieſen Einrichtungen und ihren Reſultaten bildet Norwegen wohl den ſchroffſten Gegenſatz eines proteſtantiſch-germaniſchen Staates gegen die romaniſch-katholiſchen, in denen unter allen Hinderniſſen des Volksſchulweſens die Apathie oder Feindſeligkeit des Volkes ſelbſt das größte iſt (Blom, das Königreich Norwegen, ſtatiſt. beſchr. Leipzig 1843).

Eine Ausnahme von dieſer Paſſivität katholiſcher Völker ſcheinen einige ſüdamerikaniſche Staaten zu machen, in denen es dem natürlichen Eifer republikaniſcher Regierungen für Volksbildung gelungen iſt, verhältnismäßig bedeutende Fortſchritte zu erzielen. In Paraguay, wo ſchon der Dictator Francia ein militäriſch organiſirtes Unterrichtsweſen ſchuf, wurden für Rechnung des Staates in allen Hauptorten der Departements Elementarſchulen errichtet und mit allen für den Unterricht erforderlichen Mitteln ausgerüſtet; man gewann die Geldkräfte durch Unterdrückung von Capellanien. Es ſoll ſelten ſein, daß ein Einwohner von Paraguay nicht leſen oder ſchreiben kann (Gumprecht, Zeitſchr. f. Erdk. I. Bd. 2. Heft S. 36). Noch eifriger zeigt ſich die Regierung in Chile. Dort wurden in dem Verwaltungsjahr 1855/56 nicht weniger als 47 Elementarſchulen errichtet, 23 beſſer dotirt, 25 mit Fonds zur Erweiterung ihrer Baulichkeiten, 13 mit Hülfslehrern verſehen (Neumann, Zeitſchr. f. allgem. Erdkunde. N. F. III. Bd. 2. Heft S. 159 ff.). Auch ſtädtiſche Behörden ſind in manchen Staaten Südamerika's für Errichtung von Schulen thätig (Zeitſchr. f. Erdkunde II. 1. S. 67 ff. u. a.).*) Immerhin iſt aber auch in dieſen, wie in faſt allen katholiſchen Ländern das Volksſchulweſen mehr künſtlich hervorgerufen als naturwüchſig entſtanden.

Es fehlt uns ſowohl der Raum als auch theilweiſe das Material um die einſchlagenden Verhältniſſe aller civiliſirten Staaten hier zu erörtern; wir haben deshalb theils die größten und bedeutendſten, theils aber auch ſolche gewählt, deren Verhältniſſe beſonders belehrend ſind. In letzterer Hinſicht wäre noch Nordamerika und Belgien zu erwähnen, doch müßen wir hinſichtlich beider auf die reichhaltigen Artikel im erſten Bande der Encyklopädie verweiſen, insbeſondere auf S. 95 ff. und S. 502 nebſt 512.

Aus der geſchichtlichen Entwicklung haben wir geſehen, wie die Errichtung lebensfähiger Schulen, namentlich wo es auf Schöpfung oder Neugeſtaltung ganzer Zweige des Schulweſens ankommt, faſt immer von der freien Thätigkeit Einzelner ausgeht, daß dagegen die Verallgemeinerung des gegebenen Beiſpieles, die geſetzmäßige Durchführung des als gut erkannten und im Volke eingewurzelten Princips ſich als eine ſegensreiche Aufgabe der Staatsgewalt darſtellt. Wir ſahen, wie die ſtaatliche Unterhaltungspflichtigkeit ſich mit der ſtaatlichen Herrſchaft und Leitung von ſelbſt einſtellt, jedoch nicht immer conſequent genug erfaßt wird; wie ferner dieſe Unterhaltungspflichtigkeit ſich in dem Maße zwiſchen Staat, Localbehörden und Privaten zu theilen ſtrebt, in welchem die Intereſſen dieſer concurrirenden Elemente ſich miſchen. Ferner zeigte ſich,

*) Vergl. den Artikel „Amerikaniſches Erziehungs- und Unterrichtsweſen," der übrigens hinſichtlich Chile's wohl durch Vorſtehendes zu ergänzen iſt.

daß der Staat seinen Verpflichtungen vielfach indirect zu genügen strebt, indem er die Leistungen der übrigen Theile durch seine Beamten regelt und durch Zuschüsse im Nothfalle ergänzt. — Die statistische Uebersicht bestätigt diese Resultate und zeigt namentlich einen auffallenden Unterschied zwischen den Staaten, in welchen die Errichtung von Schulen nur von oben herab verfügt wird, und denen, in welchen sie dem Volke selbst am Herzen liegt; auf der andern Seite aber eine kolossale Verschwendung von Mitteln und verhältnismäßig geringe Resultate, wo die Regierung nicht ordnend und ausgleichend eintritt. Uebrigens zeigt die specielle Vergleichung der bestehenden Verhältnisse in verschiedenen Ländern keineswegs ein Bild principieller Klarheit oder fester Durchführung gerechter Grundsätze. Wir stehen vor einem Chaos von Bestimmungen und Bräuchen, die theils den Charakter zufälliger Traditionen theils willkürlicher Experimente an sich tragen. Manche Züge finden sich in den verschiedensten Ländern und bei den verschiedensten Arten von Schulen wieder, wie z. B. die Lieferung der Gebäude durch die Gemeinden, während die Regierung mehr die Gehalte trägt; hier liegen allgemeine Gründe theils äußerer Zweckmäßigkeit theils politischer Art zu Tage, ohne daß deshalb auch das Beitragsverhältnis, welches sich auf diese Art gestaltet, als ein richtiges müßte anerkannt werden. Es ist keine Frage, daß die wahren Rechtsverhältnisse complicirter Natur sind; dennoch haben aber complicirte gesetzliche Bestimmungen (vgl. z. B. Baden, Enc. I. S. 388 f.) etwas gekünsteltes, da sie auf keiner genügenden Basis ruhen. So lange nicht ausgedehnte statistische Aufschlüsse über die Benützungsverhältnisse der Schulen und die aus ihnen hervorgehenden Berufsclassen, über den Einfluß der Schulbildung auf die äußere Prosperität der Individuen einerseits und auf die Erreichung von Staatszwecken andererseits vorliegen, werden die meisten Probleme auf diesem Gebiet ungelöst bleiben müßen, damit nicht durch Voreiligkeit die wahre Lösung verfehlt und verdorben werde.

Die Quellen der Lehre von der Errichtung und Erhaltung der Schulen fließen im ganzen noch bei weitem nicht klar und reichlich genug. Namentlich war die Statistik des Unterrichtswesens bisher keineswegs ein Schoßkind der administrativen Behörden. Es scheint in dieser Hinsicht besser werden zu wollen; denn nicht nur hat der internationale Congreß für Statistik auf seiner dritten Versammlung zu Wien im September 1857 die Unterrichtsstatistik einer planmäßigen Bearbeitung empfohlen, sondern es hat auch bereits Oesterreich, zunächst für die Universitäten, einen viel versprechenden Anfang gemacht (Mittheilungen aus dem Gebiete der Statistik, VII. Jahrg., 1. Heft, Wien 1858). — Auch sollten Bücher wie „Karmarsch, die polytechnische Schule zu Hannover," womöglich unter Zusammenfassung der Ergebnisse einer Provinz und eingehender Zuziehung der finanziellen Seite, die bei Karmarsch fehlt, für sämmtliche Zweige des Unterrichtswesens vorhanden sein. Für höhere Schulen ließe sich manches aus den in dieser Hinsicht noch wenig benutzten Programmen entnehmen; anderes wird in Kammerverhandlungen u. s. w. zu suchen sein. Für Preußen bieten Mushacke's „Schulkalender" und „Jahrbuch für das höhere Schulwesen" manche hieher gehörige Mittheilung, während die Rechtsverhältnisse und administrativen Maximen bei Rönne (Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin 1854 und 1855. 2 Bde.), namentlich im I. Bd. 2. Thl. 4. Abschn., S. 745—864 und im II. Bd. 4. Abschn., S. 317—326 ausführlich mitgetheilt sind. Für ganz Deutschland bietet gedrängtere Zusammenstellungen Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, Leipzig 1854 u. 55. 2 Bde. — Für die übrigen Länder vergleiche den Ueberblick bei Rönne I. S. 38 ff. und die Werke des Engländers Kay: The education of the poor in England and Europe. London 1846 und: The social condition and education of the people in England and Europe. 2 voll. 1850 (vergl. über letzteres Wiese, D. Br. 154 ff.). — Im übrigen muß auf die Artikel über die einzelnen Länder, sowie auf die Artikel „Anstellung," „Besetzungsrecht," „Besoldung" u. a. verwiesen werden.

Albert Lange.

Erwerbſchule, ſ. Induſtrieſchule.

Erzieher. In einer Encyklopädie der Pädagogik aus den drei letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts und den zwei, ja drei erſten des gegenwärtigen als der Blütezeit pädagogiſchen Eifers, würde der Artikel „Erzieher" ſchwerlich eine Stelle gefunden haben. Man war damals mit der Entdeckung der richtigen Methode ſo ſehr beſchäftigt und, wenn ſie nur erſt gefunden wäre, von ihrer allein und abſolut ſeligmachenden Kraft ſo ſehr überzeugt, daß über den für Gewinnung eines befriedigenden pädagogiſchen Reſultates ſo weſentlichen Coefficienten, welcher in der Perſönlichkeit des Erziehers liegt, ſelbſt ein Mann wie Schwarz nichts zu ſagen hat. Ueberhaupt iſt über dieſen wichtigen Punct in der pädagogiſchen Literatur wenig zuſammenhängendes und einigermaßen erſchöpfendes zu finden. In der vorchriſtlichen Welt kann dies nicht auffallen: ſo lange man das Recht der Perſönlichkeit überhaupt noch nicht anerkannt, nicht die Befreiung, Entwicklung, Kräftigung und Heiligung der Perſönlichkeit des Zöglings als das letzte und eigentliche Ziel aller Erziehung betrachten gelernt hatte, konnte auch das Verſtändnis für die hohe Bedeutung der Perſönlichkeit des Erziehers unmöglich ſich bilden. Zumal im Orient, dem es charakteriſtiſch iſt, daß er unbedingte Unterwerfung des Individuums unter die überlieferten Gebräuche und Geſetze und die ſie vertretenden Auctoritäten fordert, begnügte man ſich mit der Forderung, daß der Zögling dem Erzieher oder vielmehr dem Lehrer, wie dieſer neben der conventionellen Bildung durch den Vorzug des Standes, der Kaſte, des Alters ausgezeichnet war, Ehrfurcht und Gehorſam erweiſe, ohne Rückſicht darauf, wie er ſelbſt durch ſein geſammtes perſönliches Sein und Wirken den Forderungen ſeines Berufes gerecht werde. Nicht übel iſt übrigens und der chineſiſchen Schlauheit würdig die Sitte der Chineſen, für die Vergehen erlauchter Zöglinge vielmehr den Hofmeiſter zu züchtigen, ähnlich wie ſie ihren Hausarzt während der Zeit wirklich eintretender Erkrankungen durch Entziehung des Honorars beſtrafen, und einen hohen Begriff von der Verantwortlichkeit der Erzieher verräth der Grundſatz der Perſer, bis zum 7. Jahre alle Vergehen des Kindes, bis zum 15. wenigſtens die Hälfte derſelben auf Rechnung der Eltern zu ſchreiben, und ihre Forderung, daß von den vier würdigen Pädagogen königlicher Sprößlinge der eine der weiſeſte, der andere der gerechteſte, der dritte der beſonnenſte, der vierte der muthigſte ſein, die Vertretung ſämmtlicher vier Haupttugenden alſo durch ſie geboten ſein müße. Das Alte Teſtament fordert als Gegenleiſtung gegen die den Eltern und den Alten überhaupt zu erweiſende Ehrfurcht nur, daß jene den Kindern die Gebote Gottes unaufhörlich einſchärfen (5 Moſ. 6, 7 ff. 11, 19; vgl. 1 Moſ. 18, 19); wohl aber ſpricht es in Lehre und Beiſpiel, auf eine beſonders deutliche Weiſe in dem Davids, die Wahrheit aus, daß die Sünden der Väter an den Kindern und durch ſie ſich rächen. Im Griechenthum gelangte zwar die menſchliche Individualität zur reichſten Entfaltung, doch wurde ſie überall zu ſehr auf die äußeren Staatszwecke bezogen, als daß Recht und Werth der Perſönlichkeit als ſolcher zu voller Anerkennung hätten kommen können. Den Unterricht in den für den freien Bürger geforderten Kenntniſſen und Fertigkeiten ertheilten Grammatiſten, Kithariſten, Paidotriben, bei welchen es eben auf ein beſtimmtes Wiſſen und Können, nicht auf das geſammte perſönliche Sein ankam; den eigentlich erziehenden Einfluß dagegen zu üben blieb neben dem elterlichen Hauſe dem bewegten öffentlichen Leben überlaſſen, in welchem eine Einwirkung der Mündigen auf die heranwachſende Generation unmittelbar ſich ergab. Beſtimmterer Anforderungen an die perſönlichen Eigenſchaften des Erziehers ſich bewußt zu werden war etwa nur bei der Wahl des den Kindern als παιδαγωγός beizugebenden Sklaven Veranlaſſung. Eine eigentlich normale pädagogiſche Perſönlichkeit ſtellt ſich uns in Sokrates dar, und es ſind bedeutende Züge zum Muſterbilde eines Erziehers namentlich in dem enthalten, was Alkibiades im Sympoſion zum Lobe ſeines Lehrers und dieſer ſelbſt im Theätet über ſeine geiſtige Hebammenkunſt ſagt: dieſe ganze Perſönlichkeit des Mannes, deren unmittelbarer

Eindruck ſelbſt einen Alkibiades dahin bringt, daß er in ihrer Nähe ſeiner Schwächen unwillkürlich mit Beſchämung ſich bewußt wird; dieſes eigene Ergriffenſein vom Eros, d. h. von dem kräftigſten, lebendigſten, uneigennützigſten wiſſenſchaftlichen Trieb, welches den Schüler unmittelbar zu gleichem Streben fortreißt; dieſe der einfachſten Rede einwohnende wunderbare Gewalt der Wahrheit, die dem Hörer nicht Ruhe läßt, bis er von der Knechtſchaft der Unklarheit, des Irrthums, der Schwäche ſich befreit; endlich dieſe nicht mechaniſch überlleſernde, ſondern wahrhaft erziehende Weiſe des Unterrichts. Doch zeigt zugleich das vorzugsweiſe Werthlegen auf die Entwickelung des innern Menſchen und auf die Erforſchung der Wahrheit an ſich, daß das eigenthümliche griechiſche Leben damals ſeinen Culminationspunct überſchritten hatte und daß es aus der Feſtigkeit des objectiven Beſtandes bereits dem Verfall entgegengieng; und ich finde nicht, daß jene platoniſchen Grundzüge zu einem Urbilde des Erziehers in ſpäterer Zeit ergänzt und weiter ausgeführt worden wären, wiewohl namentlich die Stoiker im allgemeinen hohe Forderungen an die Lehrer ſtellten und, ebenſo wie die dem Plutarch wenigſtens zugeſchriebene Schrift „über die Erziehung der Kinder (c. 7)," Sorgfalt bei der Wahl des Erziehers dringend empfahlen. Dagegen ließ der ernſte Sinn für das Heiligthum der Familie, welcher die Römer auszeichnet, in dem römiſchen Hauſe eine Stätte entſtehen, in welcher der bedeutſame Einfluß der Perſönlichkeit der Erzieher auf das heranwachſende Geſchlecht recht deutlich hervortrat. Das Juvenal'ſche „maxima debetur puero reverentia" war in jedem ächten Römer in der Zeit der Republik lebendig, und daher begegnen uns hier häufiger pädagogiſche Perſönlichkeiten im Leben und pädagogiſche Grundſätze in den Schriften. In dem, was über die nothwendigen Eigenſchaften und die Pflichten des Erziehers Quintilian ſagt (namentlich Inst. or. II. 2, 3 und 8), iſt in der That kaum etwas weſentliches unberührt gelaſſen, und ſeine Grundforderung an den Erzieher „Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum" (II. 2, 4), welcher die andere entſpricht, daß die Schüler die Lehrer wie ihre geiſtigen Eltern lieben ſollen, deutet auch auf den heiligen Boden des Familienlebens hin, auf welchem eine ſolche Auffaſſung der pädagogiſchen Aufgabe erwachſen iſt.

Ein ganz neuer Standpunct wurde durch das Chriſtenthum gewonnen. Seine Hauptaufgabe war eigentlich eine pädagogiſche, ja die pädagogiſche in ausgezeichnetem Sinne: den Menſchen zu erlöſen aus der Tyrannei ſeines ſelbſtſüchtigen, auf das Vergängliche gerichteten ſündigen Willens, damit er mit Gott und ſeinem Geſetze innerlich eins werde durch lebendigen Glauben an den, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig wohnte. Damit war das eigentliche Ziel aller Erziehung in den innerſten Kern der Perſönlichkeiten ſelbſt verlegt und eben dadurch die Erreichung dieſes Ziels oder wenigſtens ſeine Verfolgung unabhängig gemacht von Geſchlecht, Volksthümlichkeit, Stand oder irgend einem andern äußeren Verhältnis: wo eine menſchliche Seele lebte, da war auch die pädagogiſche Aufgabe geſtellt. Wie aber die Erziehung jetzt nicht mehr bloß auf äußere Fertigkeiten hinarbeitete für einen äußeren Zweck, ſondern auf das innere Freiwerden des Menſchen ſelbſt, ſo konnte auch bei denen, welchen es oblag, den Zögling jenem Ziele zuzuführen, das äußerliche Wiſſen und Können nicht mehr genügen: nur durch einen ſelbſt Freigewordenen konnte das Werk der Befreiung vollzogen werden, auf das geſammte perſönliche Sein und Verhalten des Erziehers ſelbſt kam es vor allem an. War doch Jeſus ſelbſt „der göttliche Erzieher" (ὁ θεῖος παιδαγωγός) nicht allein oder vorzugsweiſe durch ſeine Lehre, ſondern durch ſeine geſammte Perſönlichkeit geworden, weshalb ſein belehrendes Wort von dem leuchtenden und erweckenden Beiſpiel begleitet wurde und ſeine Rede von jener wunderbaren Kraft, die durch keine Kunſt zu erſetzen iſt, „denn er redete gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten (Matth. 7, 29)." Wenn dann Paulus dem hohen Vorbilde gemäß von der Liebe lehrt, daß ohne ſie alles menſchliche Wiſſen und Können nichts iſt und alles menſchliche Reden nur ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, daß aber ſie des Geſetzes Erfüllung iſt, ſo hat damit der Apoſtel auch das höchſte Geſetz für den Erzieher ausgeſprochen, und nicht

minder beherzigenswerth iſt der Ausſpruch ſeines Schülers Auguſtinus (de doctr. christiana 4, 27): „Habet, ut obediente audiatur, quantacunque granditate dictionis maius pondus vita docentis.“ Es iſt ein etwas weiter Schritt, aber doch ein natürlicher Uebergang, wenn wir gleich daran erinnern, wie Luther darauf hinweiſt, daß „viele ungeſchickte Schulmeiſter ſeine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben,“ wie er den Eltern auf das ernſtlichſte vorhält, daß ſie „können an den Kindern den Himmel und die Hölle verdienen, wenn ſie ihnen wohl oder übel vorſtehen,“ und daß, wenn ſie nicht das Ihre thun, „die öffentliche gemeine Predigt in der Kirche wenig und geringe Frucht und Nutzen bringen“ wird. Mit dem Wiedererwachen eines lebendigen evangeliſchen Glaubens wurde auch das Bewußtſein von den Pflichten und von der ſchweren Verantwortlichkeit der Erzieher wieder wach: der „Normalrector“ der Reformation, Johannes Sturm, kommt auf dieſen Gegenſtand wiederholt zurück und ſchärft ſeinen Berufsgenoſſen namentlich den Grundſatz ein, daß der Erzieher vor allem ſelbſt ſein müße, wozu er die Zöglinge heranbilden wolle (de literarum ludis recte aperiendis S. 149. — Scholae Lavinganae S. 144, vgl. Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strassbourg 1855 S. 300), und der wackere Joh. Gigas, der erſte Rector von Schulpforte, faßt in der That das Weſentliche in dem ſinnreichen Witzworte zuſammen: „Im Donato ſteht erſt Amo, dann folgt Doceo.“ Bekanntlich trat, aus hier nicht weiter zu entwickelnden Urſachen, an die Stelle des erſt ſo ſchwungvoll begonnenen humaniſtiſchen Unterrichts bald ein unlebendiger pedantiſcher Mechanismus, welcher zwar, wie er eine eigentlich pädagogiſche Aufgabe ſich gar nicht ſtellte, ſo auch für den unmittelbaren Einfluß der Perſönlichkeit des Erziehers keinen Sinn hatte, unter welchem aber, was hie und da tüchtiges geleiſtet wurde, thatſächlich eben der Tüchtigkeit einzelner hervorragenden pädagogiſchen Perſönlichkeiten zu verdanken war. Die gegen den herrſchenden Mechanismus ſeit dem Ende des 16. Jahrhunderts ſchon reagirenden pädagogiſchen Neuerer verſäumten nicht, darauf aufmerkſam zu machen, daß zur Herſtellung der von ihnen empfohlenen beſſeren Erziehung vor allem auch beſſere Erzieher erforderlich ſeien; ihre Anforderungen in dieſer Beziehung aber gehen weniger auf den Charakter, auf die darauf beruhende perſönliche Auctorität und die damit zuſammenhängenden ſittlichen Eigenſchaften, ſondern vorzugsweiſe auf Weltkenntnis und Lehrtalent und die dadurch bedingte beſſere Methode. So namentlich bei Montaigne, welcher, nachdem er im 24. Capitel ſeiner Essays (du Pedantisme) die Fehler der herrſchenden Erziehungs- und Unterrichtsweiſe gegeißelt hat, im 25. (de l'institution des Enfans) ſeine poſitiven Forderungen mittheilt; ausführlicher und zuſammenhängender ſpricht, durch ſeine eigenen Hofmeiſtererfahrungen belehrt, Locke (im 8. Capitel ſeiner „Gedanken über Erziehung,“ S. 242—280 der Rudolph'ſchen Ueberſetzung im IX. Bande des Campe'ſchen Reviſionswerks) über den Gegenſtand ſich aus, indem er vor allem auch den ſittlichen Einfluß des Beiſpiels des Erziehers betont und bemerkt, daß alle pädagogiſchen Bemühungen fruchtlos ſeien, wo jener nicht unterſtützend mitwirke; und Rouſſeau's etwas überſchwengliche Declamation über die Herrlichkeit des Erzieherberufs enthält doch auch die gute Bemerkung, daß ein Kind unmöglich durch jemand gut erzogen werden könne, der ſelbſt nicht gut erzogen worden ſei, und das goldene Wort, daß bei dem Erzieher der Eifer eher das Talent, als das Talent den Eifer erſetze. Dagegen hat Baſedow ganz beſonders dazu beigetragen, das Vertrauen auf die abſtracte Methode zu verbreiten, welches den Einfluß der Perſönlichkeit des Erziehers ganz außer Berechnung ließ, und erſt Salzmann drängte ſich in ſeinem pädagogiſchen Familienleben zu Schnepfenthal die Erfahrung von jenem Einfluſſe ſo mächtig auf, daß er, abgeſehen von manchem heilſamen Wink über Erziehungsfehler im „Krebsbüchlein,“ im „Ameiſenbüchlein“ als ſein pädagogiſches Symbolum den denkwürdigen Satz aufſtellte: „Von allen Fehlern und Untugenden ſeiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in ſich ſelbſt ſuchen.“ Auch Peſtalozzi hielt den Mechanismus ſeiner Methode ſo ſehr für das Weſentliche, daß er ſogar, hierin ein

Vorgänger von Jacotot, behauptete, wer nur die rechte Methode befolge, könne selbst das lehren, was er selber nicht verstehe; aber diese seine methodischen Künste sind meist vergessen, und wenn seine Principien und die von ihm ausgegangene Bewegung sich nachhaltiger wirksam erwiesen, als die anderer Methodiker, so hatte dies eben darin seinen Grund, daß sie von dem sittlichen und religiösen Pathos einer von demüthiger und hingebender Liebe erfüllten Persönlichkeit getragen und durchdrungen waren; Pestalozzi selbst bietet also ein Beispiel des Einflusses der Persönlichkeit, für welchen bei Aufstellung seiner Theorie das Auge ihm verschlossen war, und indem er die pädagogischen Bestrebungen wieder mit dem warmen Hauche der Religiosität erfüllte, von welchem bei den vorhergenannten Neuerern wenig zu spüren ist, und auf die Mutter als die erste und einflußreichste Erzieherin, auf das Haus als die eigentliche Stätte der Erziehung, auf den Zusammenhang der Erziehung mit dem gesammten Volksleben hinwies, trug er mittelbar dazu bei, das Verständnis für die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers wieder zu wecken.

Sobald nämlich einmal die Religiosität oder, bestimmter gesprochen, die christliche Frömmigkeit als wesentlichste Grundlage und höchstes Ziel aller Erziehung erkannt ist, und sobald die Schule in ihrem unzerreißbaren Zusammenhange mit der Familie und dem gesamuten Volksleben, der einzelne Zögling in seiner Abhängigkeit von der Gesellschaft und den in ihr wirkenden heiligenden oder verderblichen Kräften aufgefaßt wird, muß der Aberglaube an die Untrüglichkeit abstracter methodischer Theorieen aufhören. Denn dann ist auch die Einsicht gewonnen, daß an den Fehlern des Zöglings nicht etwa bloß sein Unverstand schuld ist, dem dann lediglich durch Belehrung aufzuhelfen wäre, daß vielmehr auch der selbstsüchtige Wille des Kindes der besseren Einsicht widerstrebt oder träge hinter ihr zurückbleibt und eben darum von der erlösenden und heiligenden Kraft des Christenthums ergriffen werden muß, und es drängt sich jetzt unabweisbar die Erfahrung auf, wie viel davon abhängt, ob die heiligende Macht des Evangeliums dem Zögling von dem Erzieher rein und mit einer auf eigner Erfahrung ruhenden Kraft der Ueberzeugung mitgetheilt wird, ob die höheren Gesetze der Gemeinschaft, für welche er erzogen werden soll, von dem Erzieher nicht bloß dargelegt, sondern auch dargelebt werden. Die Schuld des Mislingens wird jetzt nicht mehr allein auf die schlechte Methode, noch auch auf die Unfähigkeit oder gar Böswilligkeit der Zöglinge geschoben, sondern der Erzieher erinnert sich bescheiden, daß auch er des Ruhmes manzele, den er in seinem heiligen Berufe vor Gott haben sollte und daß auch ihm in ganz besonderem Sinne das Wort des Herrn gelte: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun (hier die Zöglinge), das thut ihr ihnen auch!“ Es ist darum charakteristisch, daß der Pietismus, wie er auf kirchlichem Gebiete der einseitigen Rücksicht auf reine Lehre die Forderung eines thatkräftigen christlichen Lebens entgegenstellte, so auch in der Pädagogik nicht der correcten Methodik allein vertrauen wollte, sondern, entsprechend seiner Lehre von der theologia irregenitorum, auch von der Erziehung durch solche, die selbst nicht im vollen Sinne Erzogene seien, nichts wissen wollte: der treffliche J. J. Rambach, dessen „Wohlunterrichteter Informator. Züllichau 1742“ als normale Darlegung der pädagogischen Grundsätze des alten Pietismus vom besten Schrot und Korn gelten kann, hält es für der Mühe werth, in den 4 ersten von den 8 Capiteln jener Schrift von dem Erzieher zu handeln, erst von seinen Gaben und Qualitäten und dann von seinen Pflichten, gegen sich selbst, gegen die Eltern und gegen die Kinder. Und so blieb es auch in der folgenden Periode der Aufklärung religiös angeregten Männern überlassen, gegenüber den pädagogischen Fanatikern der Methode auf die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers aufmerksam zu machen. So Hamann, welcher dem Erzieher das höchste Ideal vorhält, indem er sagt (I. 158): „Ein rechtschaffener Lehrmeister muß bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben will; er muß ihn nachahmen sowie er sich in der Natur und in der heiligen Schrift offenbart, und vermöge beider in gleicher Art in

unserer Seele;" an einer anderen Stelle (II. 447) bemerkt er, daß alle Grundsätze nichts helfen, „wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, seinen Narren an Kindern gefressen hat und sie liebt, ohne recht zu wissen: warum?" und er scheut sich nicht auszusprechen (II. 321): „Wenn solche nichts von uns lernen wollen noch können, so liegt allemal die Schuld an uns, weil wir so ungelehrig oder stumpf sind, sie nicht in der rechten Lage anzugreifen." Auch Herder, der zu den Künsten des Pontifex maximus in Dessau, wie Basedow einmal von Hamann titulirt wird, gar kein großes Zutrauen hatte, dringt vor allem auf einen Lehrer, der in seiner Classe völlig Herr und seiner Schüler mächtig sei, zugleich aber von dem oben angeführten Maxima debetur etc. sich leiten lasse, und will auch auf den Erzieher das „Lerne was, so kannst du was!" angewendet wissen. Daneben secundiren Humanisten, welchen schon ihre gründlichere Kenntnis der Geschichte in Bezug auf die neuen methodischen Künste das Nil admirari! empfahl und deren Unterrichtsstoff erfahrungsmäßig einen vom Geist des Alterthums durchdrungenen, anregenden Lehrer erforderte, damit seine bildende Kraft vollständig entbunden werde. Einer der größten von ihnen sagt (J. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica) aus Wolf's literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte, 1835): „Nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geschäft, zu der Jugend selbst und eine von ächter innerer Religiosität ausgehende Neigung, für die nächsten Generationen zu arbeiten, kann die unsägliche Mühe, die mit diesem Stande verbunden ist, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung." Je mehr die oberflächliche Aufklärerei, welche namentlich für die Lehren der Geschichte und für die pädagogische Bedeutung und Kraft des Evangeliums blind war, einem kräftigeren und innigeren religiösen Leben wich, desto mehr ist von dem persönlichen Einflusse des Erziehers die Rede, wenn auch zunächst noch nicht in pädagogischen Schriften. Vor allen verdient hier Schleiermacher genannt zu werden, der zwar in seiner „Erziehungslehre" (herausgegeben von Platz. 1849 S. 90 f. 593) nur die Frage beantwortet, wem nach den Gesetzen der gesellschaftlichen Ordnung die Erziehungspflicht zufalle, in seinen drei Predigten „über christliche Kinderzucht" aber (Predigten I. S. 579—620, vergl. Christliche Sitte S. 225 ff. 341) die Pflichten der Erzieher aus dem Wesen der christlichen Familie tief und überzeugend entwickelt. Demnächst sei auf Rothe's Theologische Ethik § 1099. III. S. 679—705, und auf W. J. Thiersch, Ueber christliches Familienleben. 3. Aufl. 1857 S. 75 ff. verwiesen. Von pädagogischen Schriften darf der Unterzeichnete neben Palmer's Evang. Pädagogik (1. Aufl. I. S. 119 ff. 220 ff. 311 f. II. S. 70 f.) auf seine eigenen „Grundzüge der Erziehungslehre" (2. Aufl. S. 96—216) hinweisen, wo die bezüglichen Fragen seines Wissens am vollständigsten wenigstens gestellt, wenn auch nicht gelöst sind. Viel hierhergehöriges findet sich auch in Wiese's Deutschen Briefen über englische Erziehung. Berlin 1852, gemäß dem englischen Grundsatz: Not measures, but men; dazu vergleiche man als Darstellung eines englischen Mustererziehers Thomas Arnold. Frei nach dem Englischen des A. Stanley von C. Heintz. Potsdam 1847. (Vgl. d. Art. Arnold.)

Nach dieser historischen und literarischen Einleitung behandeln wir nun zuerst die Frage: Wer soll der Erzieher sein? d. h. wem fällt nach der natürlichen Gliederung der Gesellschaft das Erziehungsgeschäft ordnungsmäßig zu, und dann die: welche Anforderungen hat der Erzieher zu erfüllen, um seiner Pflicht vollkommen zu genügen?

1) Auf die erste Frage: Wer soll der Erzieher sein? ergäbe sich aus dem allgemeinsten Begriff von Erziehung als einer Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch diese ebenfalls zu Mündigen werden sollen, zunächst die Antwort, daß eben die Mündigen die Erzieher seien. In der That giebt es bei den Naturvölkern kaum eine andere Erziehung, als diese von selbst sich ergebende unmittelbare Einwirkung der Gesammtheit der Mündigen auf die heranwachsende Generation, wodurch diese

veranlaßt wird, was ſie von jenen gethan ſieht nachzuthun und ſo auf deren Stufe ſich zu erheben; und in ähnlicher Weiſe würde es ſich bei einem vollkommen normalen Zuſtande der Geſellſchaft verhalten, d. h. bei einem ſolchen, in welchem ſowohl die Organiſation des Ganzen vollkommen wäre, als jeder einzelne in dem vollkommen richtigen Verhältnis zum Ganzen ſich befände: „die (erziehende) Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren (Schleiermacher, Erziehungslehre S. 90).“ Auch wäre zu wünſchen, daß wirklich ſämmtliche Mündige den Unmündigen gegenüber ſich mehr als Erzieher fühlten, inſofern ſie nicht nur durch ihr geſammtes Verhalten, ſondern auch durch beſtimmte abſichtliche pädagogiſche Einwirkungen auf die letzteren Einfluß üben könnten, und daß andererſeits ſämmtliche Unmündige bereit wären, „die Alten zu ehren,“ indem ſie ſammt ihren nächſten Angehörigen derartige Einwirkungen dankbar aufnähmen. In dem alten Griechenland, namentlich in den doriſchen Staaten, beſtand einſt ein ſolches Verhältnis und der Knaben-Eros der Hellenen in ſeiner reinen und edeln urſprünglichen Geſtalt beruhte größtentheils darauf; bei uns dagegen iſt die Gleichgültigkeit, wonach die Erwachſenen um die Kinder anderer ſich gar nicht bekümmern, eben ſo groß als die Eiferſucht, womit gewöhnlich die Angehörigen einer Familie auch gegen die begründetſten und wohlgemeinteſten derartigen Einwirkungen anderer ſich verwahren zu müßen glauben. Doch fällt allerdings theils in Folge der natürlichen Zuſammengehörigkeit einzelner Mündigen und Unmündigen, theils in Folge eines bei der Mehrzahl der Mündigen vorliegenden Defectes an dem zu einer gedeihlichen pädagogiſchen Einwirkung erforderlichen Können, Wiſſen und Wollen die Erziehungspflicht ganz beſonders einzelnen zu.

a) Die erſten Mündigen, welchen in Folge natürlicher Angehörigkeit das Kind begegnet, ſind die Eltern: ihnen liegt vor allen wie ſeine leibliche Ernährung und Pflege, ſo auch ſeine Erziehung ob, und dies Gebot der Natur wird durch das göttliche Wort ausdrücklich beſtätigt. „Eltern ſollen wiſſen, bemerkt Thierſch (a. a. O. S. 88) daß die Erziehung ihrer Kinder von Gott ihnen auferlegt iſt und ſonſt keinem Menſchen in der Welt. „„Ihr Väter, ſagt der h. Paulus, erziehet eure Kinder in der Zucht und Ermahnung zum Herrn““ — ihr Väter, nicht ihr Lehrer, ihr Lehrerinnen auch nicht: ihr Prediger und Prieſter. Sind die Kinder uns Eltern von Gott geſchenkt, ſo ſind ſie auch uns und ſonſt niemand von Gott anvertraut und wir haben dereinſt Rechenſchaft für ſie zu geben. So iſt für uns das Erzieheramt ein Amt, welches wir gewiſſer von Gott haben als irgend ein anderes Amt.“ Zunächſt liegt dieſes Amt der Mutter ob. Das Leben des Neugeborenen, eben erſt noch geradezu ein Theil ihres eigenen Lebens, ſteht durch die erſte Ernährung mit ihrem leiblichen Leben immer noch in einem natürlichen Zuſammenhang: kein anderes ſittliches Verhältnis beruht in ſolcher Weiſe auf einer natürlichen Baſis (Fichte, Syſtem der Sittenlehre 1798 S. 450 f.). Je mehr aber das Seelenleben des Kindes erwacht, deſto mehr entwickelt ſich aus jenem natürlichen Zuſammenhang auch eine geiſtige Gemeinſchaft: niemand verſteht das Kind beſſer als die Mutter, niemand wird von ihm beſſer verſtanden als ſie, und ſo bildet ſich jenes innigſte Verhältnis verklärter natürlicher Liebe, jener geheimnisvolle Wechſelverkehr geiſtigen Gebens und Empfangens, in welchem, ihr ſelbſt unbewußt, die Mutter vor allen andern dahinwirken kann, daß, wie Hegel (Rechtsphiloſophie S. 231 f.) es ſchön ausdrückt, „die Sittlichkeit in ihnen (den Kindern) zur unmittelbaren, noch gegenſatzloſen Empfindung gebracht werde, und das Gemüth darin, als dem Grunde des ſittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorſam ſein erſtes Leben gelebt habe.“ Mit der wachſenden Reife des kindlichen Geiſtes tritt dann der Liebe der Mutter mehr und mehr die Auctorität des Vaters zur Seite, welcher bei ſeiner erziehenden Einwirkung mehr auf beſtimmte Ziele hinarbeitet und beſtimmter Grundſätze ſich bewußt iſt. Doch muß daneben der mütterliche Einfluß immer ergänzend mitwirken, indem das Kind in der Regel nur der Mutter mit vollem Vertrauen ſich erſchließt, während die Scheu vor der eigenthümlichen Würde des Vaters leicht ein Hinderniß für die

freie Aeußerung und individuelle Entwicklung wird; daher denn der durch nichts anderes zu erſetzende Mangel weiblicher und insbeſondere mütterlicher Einwirkung während der erſten Jahre nachher meiſt Mangel an Gemüthsbildung und ein von feinerem Sinn für Perſönlichkeiten und Verhältniſſe verlaſſenes ſteifes oder rückſichtsloſ zufahrendes Weſen zur Folge hat, während umgekehrt ohne Unterſtützung durch die Feſtigkeit des Vaters die wahre Mutterliebe leicht zu einer weichlichen und verwelchlichenden bloß natürlichen Zärtlichkeit herabſinkt.

b) In den Jahren der eigentlichen Kindheit haben die Eltern die Hülfe weiterer Erzieher bei ihren Kindern durchaus nicht nöthig. Wenn in vornehmen griechiſchen Familien ſchon nach den Erzählungen über die mythiſche Zeit manche der pädagogiſchen Obliegenheiten der Mutter die Amme (τίτθη, τιθήνη) und Wärterin (τροφός), und dann manche der väterlichen pädagogiſchen Pflichten der Knabenführer (παιδαγωγός) übernahm, der in der That nicht Lehrer, ſondern nur Führer und Aufſeher der Kinder war:*) ſo hieng dies größtentheils mit der Unſitte der Sklaverei und der damit verbundenen Anſchauung zuſammen, wonach freie Bürger ſolche die perſönliche Bequemlichkeit und Ungebundenheit beeinträchtigende Beſchäftigungen dem Sklaven zu überlaſſen hatten. Bei den Römern galt es als Ehre der Mutter, den Kindern ſelbſt die erſte Nahrung zu reichen, und das „in gremio matris educari“ für den höchſten Segen des Kindes, weshalb hier die nutrix mehr nur Wärterin war und der Pädagog erſt in den ſpäteren Zeiten der Republik von Griechenland her Eingang fand; und Quintilian verſäumt wenigſtens nicht, bei der Wahl der nutrix wie des paedagogus die größte Vorſicht zu empfehlen (a. a. O. I. 1, 1—11), während Plutarch (a. a. O. c. 5) geradezu darauf hinweiſt, daß die Mutter, was ſie geboren, ſelbſt aufziehen und ernähren ſolle, und daß die mit Geld erkaufte Liebe der Ammen und Wärterinnen nie ſo rein und unverfälſcht ſein könne (vgl. Krauſe: Die τίτθη, τιθήνη, τροφός, μαῖα, nutrix bei den Griechen und Römern, und: Der Pädagogus bei den Griechen und Römern. Excurs I u. II zu ſeiner Geſchichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851 S. 394—410). Vom chriſtlichen Standpuncte aus iſt die elterliche Bequemlichkeit, welche, abgeſehen von anderen ſocialen Nachtheilen, die ſie im Gefolge hat, zum größten Nachtheile der Kinder ſelbſt dieſe heiligſten Pflichten verſäumt und verleugnet, entſchieden zu verdammen, und im günſtigſten Falle können ſolche Aushülfen als nothwendige Uebel entſchuldigt werden.

Sobald es ſich dagegen um Mittheilung beſtimmter und zuſammenhängender Kenntniſſe handelt, ſobald alſo die Erziehung eine vorzugsweiſe oder doch zum großen Theil unterrichtende wird, nimmt zugleich das Erziehungsgeſchäft mehr Zeit in Anſpruch, als bei weitem die meiſten Eltern bei ihrem anderweiten Beruf erübrigen können, und erfordert in Bezug auf das Material der Kenntniſſe, wie in Bezug auf die Methode der Mittheilung ein Wiſſen, welches in der Regel nur ſolchen zu Gebote ſtehen wird, die ſeine Aneignung zu ihrem beſonderen Berufe gemacht haben. Jetzt alſo iſt es in der Ordnung, daß die Eltern nach der Hülfe eines Erziehers vom Fach ſich umthun, und für den Staat, deſſen Wohlfahrt durch die Erziehung ſeiner Angehörigen ſo weſentlich bedingt iſt, wird es ſowohl Selbſtpflicht als Pflicht gegen ſeine Angehörigen, durch Beſtellung ſolcher Erzieher dem Bedürfniſſe der Eltern entgegenzukommen, da dieſe zum großen Theil außer Stande ſein werden, es aus eigenen Mitteln zu befriedigen, wogegen ihm dann unbeſtreitbar auch das Recht zuſteht, die Benützung der von ihm gebotenen Hülfe von Eltern, welche träge oder böswillig ſich ihrer nicht bedienen

*) Daß man die Functionen der τροφός als mütterliche, die des παιδαγωγός als väterliche anſah, geht aus der Art hervor, wie Plato im Protagoras (c. 13) dieſe Hülfserzieher mit Vater und Mutter zuſammenſtellt: „ἐπειδὰν θᾶττον συνιῇ τις τὰ λεγόμενα, καὶ τροφὸς καὶ μήτηρ καὶ παιδαγωγὸς καὶ αὐτὸς ὁ πατὴρ περὶ τούτου διαμάχονται, ὅπως ὡς βέλτιστος ἔσται ὁ παῖς.“

wollen, wenigſtens bis zur Aneignung der religiöſen und ſittlichen Grundbegriffe und der gegenwärtig unentbehrlichen Verkehrsmittel des Leſens, Schreibens und Rechnens zu fordern. Die Kinder aus ſittlich verwahrloſten Familien würden, gleich elternloſen Kindern, am beſten der Leitung öffentlicher Erzieher völlig übergeben, doch wird in gar vielen Fällen der Staat dies nicht erzwingen dürfen, ſondern ſich darauf beſchränken müßen, in Verbindung mit der freien Vereinsthätigkeit ſolcher, welchen das Wohl der bürgerlichen und kirchlichen Geſellſchaft am Herzen liegt, die Möglichkeit zur Aufnahme der Verwahrloſten zu bieten und dahin zu wirken, daß von ihr freiwillig Gebrauch gemacht wird (vgl. d. Art. Schulzwang). Daß die Bemühungen und Veranſtaltungen, welche, was elterliche Gewiſſenloſigkeit unterläßt, nach Möglichkeit zu erſetzen ſuchen, als nothwendige Uebel aufzufaſſen ſind, kann nicht bezweifelt werden; das aber fragt ſich, ob nicht unter denſelben Geſichtspunct überhaupt die Hülfe fällt, welche die Eltern bei Erziehern vom Fach ſuchen. In der That kann es auf den erſten Blick ſcheinen, als ob es, wie das Natürlichſte, ſo auch das Wünſchenswertheſte wäre, wenn die Erziehung von den Eltern vollendet würde. Bei näherer Betrachtung zeigt ſich jedoch, daß nicht bloß natürliche Neigung und Gewohnheit den Eltern in Bezug auf Beurtheilung und Behandlung der Kinder den Blick für manches verſchließt, was der unbefangene Dritte leicht entdeckt, ſondern daß, namentlich für den Knaben, indem er in der weiteren Gemeinſchaft mit ihm ferner ſtehenden Mitſchülern ſich bewegen lernt, die öffentliche Schule zugleich Vorſchule wird für ſeine künftige Stellung in der wirklichen Welt. Das Nähere hierüber gehört nicht hierher, ſondern in die Beſprechung des Verhältniſſes zwiſchen der häuslichen Erziehung und der öffentlichen, und ſo ſei nur noch hervorgehoben, daß wie das innige Zuſammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung iſt für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, für welche eine uneinige Ehe das allerunſeligſte Verhältnis iſt, ſo wiederum für das Gedeihen der Erziehung überhaupt das Zuſammenwirken der Eltern mit den ſonſtigen Mithelfern bei der Erziehung ihrer Kinder" (Rothe S. 682). Gegenſeitige Misachtung beider Theile untergräbt in dem Zöglinge jederzeit die unbefangene Achtung gegen die Auctorität ſeiner Erzieher überhaupt und damit den zutrauensvollen kindlichen Gehorſam.

2) Bei Beantwortung der Frage nach den Anforderungen an den Erzieher denken wir zunächſt an den Erzieher vom Fach, welcher in das pädagogiſche Verhältnis zu ſeinen Zöglingen weder durch ein natürliches geſetzt iſt, noch durch ein ſolches bei ſeinen pädagogiſchen Bemühungen unterſtützt wird, und bei welchem deshalb in beſonderem Grade die Frage entſteht, einmal, ob er den Anforderungen an die natürlichen Vorbedingungen pädagogiſcher Tüchtigkeit, insbeſondere an die perſönliche pädagogiſche Anlage hinlänglich genügt, um überhaupt einen inneren Grund zu haben, den Beruf des Erziehers zu wählen, und dann, was für Anforderungen er zu erfüllen hat, um durch freie ſittliche Thätigkeit ſeine natürliche Anlage auszubilden, ſeine natürlichen Mängel zu beſeitigen oder möglichſt zu erſetzen. Wir werden hier die Beantwortung der letzteren Frage in den Vordergrund ſtellen, indem wir, was insbeſondere die natürliche Anlage zum pädagogiſchen Berufe anlangt, auf den Art. Erziehungstalent, Takt verweiſen. Es wird ſich dann leicht von ſelbſt ergeben, inwieweit das ſo gewonnene Reſultat auch die elterlichen Erzieher ſich zu nutze machen können, die zwar häufig, obgleich ſie nur geringe pädagogiſche Anlage haben, durch natürliche, oder beſſer durch göttliche Ordnung in den pädagogiſchen Beruf ſich verſetzt ſehen, auf der anderen Seite aber auch, weil ſie durch natürliche und göttliche Ordnung einmal zur Erziehung berufen ſind, das Vertrauen haben dürfen, daß ihnen dabei die aus ihrem natürlichen Zuſammenhange mit den Kindern hervorgehende Unterſtützung und Gottes Beiſtand nicht fehlen werde.

Abgeſehen von der Forderung, welche den Erzieher nur, inſoweit er im engeren Sinne Lehrer iſt, angeht und darum hier nicht weiter zu erörtern iſt, daß er nämlich, was er andere lehren will, ſelbſt gründlich gelernt habe, ließen ſich nun ſämmtliche

Anforderungen an den Erzieher im eigentlichen Sinne am bündigsten in das Gesetz zusammenfassen: er suche seinen Zöglingen zu werden, was tüchtige Eltern ihren Kindern sind. Da aber wieder die Frage entsteht, woran denn tüchtige Eltern zu erkennen und von den vielen zu unterscheiden sind, deren Verfahren für den Erzieher keineswegs als Muster dienen kann, so ist es gerathener, vielmehr von dem Begriff der Erziehung auszugehen und darnach die Anforderungen an den, welcher erziehen soll, zu bestimmen. Nun gehört es aber wesentlich zum Begriff der Erziehung, daß sie die Einwirkung eines Mündigen auf einen Unmündigen ist; demnach muß der Erzieher vor allem selbst ein wahrhaft Mündiger sein, d. h. ein Mündiger nicht nur im natürlichen und rechtlichen, sondern auch im ethischen Sinne. Dazu gehört aber eben, daß der Erzieher von dem begeisterten Streben nach selbstthätiger Verwirklichung des göttlichen Gesetzes durchdrungen sei; er eignet die innerlich treibende Kraft dieses Strebens sich an durch den Glauben und in ihrer Richtung auf die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, insbesondere in dem einzelnen Individuum, wird sie zur heiligen Liebe. Auf dieser mit Begeisterung für das Göttliche und mit Liebe zu der zu Gott zu erziehenden Jugend verbundenen wahren Mündigkeit beruht aber zugleich das persönliche Ansehen, welchem der Unmündige ohne erbitternden Zwang sich unterwirft, die Auctorität im pädagogischen Sinne. Endlich deutet die Bestimmung des Zöglings, als lebendiges Glied der menschlichen Gemeinschaft anzugehören, und seine Anlage dazu auf die eigenthümliche Individualität des Einzelnen hin; diese aber zu erkennen und im besonderen Falle die rechten Mittel und Wege zu wählen, um sie ihrer Bestimmung gemäß zu leiten, ist die Sache der pädagogischen Weisheit. Mit diesen Bemerkungen, die jetzt weiter auszuführen sind, stimmt es überein, wenn Nitzsch (Praktische Theologie II. 139) „als wesentliches agens" der erziehenden Thätigkeit bezeichnet: „eine gläubige Liebe, welcher Ansehn zusteht und Weisheit beiwohnt."

a) Wer ein Erzieher sein will im umfassenden Sinne des Wortes, der muß zunächst ein Mündiger sein im gewöhnlichen Sinne; er muß zu physischer und geistiger Reife gelangt sein und in einer selbständigen Stellung innerhalb der Gesellschaft das wirkliche Leben kennen gelernt haben. Vor dem 25. Jahre werden diese Bedingungen schwerlich erfüllt sein. Jüngere können mit Erfolg in einzelnen Zweigen unterrichten, auch in eigentlich pädagogischer Beziehung heilsame Anregung geben; um aber die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfang zu lösen, wird ihnen sowohl die volle Umsicht und Besonnenheit in der Feststellung des pädagogischen Zieles, als die gehörige Sicherheit im Erkennen und Handhaben der Mittel zu seiner Erreichung und die ruhige Consequenz in seiner Verfolgung fehlen. Zu einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit gehört aber ferner, daß der Erzieher als wahrer Mündiger zur „tugendhaften Mündigkeit" (Rothe, a. a. O. S. 683) gelangt sei, indem er seinen niederen selbstsüchtigen Willen einem höheren göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat. Für den, welcher ein Auge hat für den seitherigen Gang der menschlichen Entwicklung und für ihren gegenwärtigen Standpunct und eine lebendige Erfahrung von den jene Entwicklung beherrschenden Kräften, hat der allgemeine Begriff der tugendhaften Mündigkeit in unzweifelhafter Weise einen bestimmten Inhalt gewonnen. An jenen Ausdruck anknüpfend bemerkt Rothe weiter: „Eine solche (tugendhafte Mündigkeit) aber wie eine wahre Tugend überhaupt giebt es in concreto nur als eine christliche. Der bestimmte, allgemeine und letzte Zielpunct der Eltern bei Erziehung ihrer Kinder muß folglich sein, diese zu wahrer christlicher Mündigkeit hinanzuheben, d. i. zu wahrer persönlicher Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe." Zur Mündigkeit in diesem Sinne muß der Erzieher selbst hinangehoben sein: er muß, wenn er durch die natürliche und rechtliche Mündigkeit zum Manne geworden ist, zugleich ein Christ sein, „durch wahre persönliche Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe" verbunden. Auf dem Glauben beruht diese Gemeinschaft, auf dem lebendigen

Glauben, welcher, begleitet von der auf eigener Erfahrung ruhenden Ueberzeugung, daß der einzelne Menſch ſo wenig, wie die geſammte Menſchheit, zum wahren Leben gelangen könne aus eigener Kraft, das in dem Erlöſer ſich ihm darbietende göttliche Leben ergreift und ſeine erlöſende Kraft ſich aneignet. Und da dieſer Glaube weſentlich das Aufgeben des ſelbſtſüchtigen Ich und die Hingabe an Gott und ſeinen heiligen Willen einſchließt, ſo iſt er nothwendig und unmittelbar mit der *Liebe* verbunden, deren Weſen ja negativ von Paulus dahin beſtimmt wird, daß ſie nicht das Ihre ſuche, und von Johannes poſitiv dahin, daß wer in der Liebe bleibe, auch in Gott bleibe und Gott in ihm. Und zwar iſt dieſe Liebe zuerſt eben *Liebe zu Gott*, wendet ſich aber, wenn ſie von der rechten Art und geſund iſt, nothwendig von dem unſichtbaren Schöpfer auf das ſichtbare Geſchöpf, nicht um ihn über dieſem zu vergeſſen, ſondern um in dem Geſchöpf ihn zu ſuchen und zu lieben. Der gläubigen Liebe wird die ganze Schöpfung zu einer Offenbarung Gottes, überall erkennt, ahnt oder glaubt ſie das Walten ſeines ewigen Geſetzes. Dadurch bleibt in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der Erſcheinungen des natürlichen und ſittlichen Lebens ihr Blick immer auf das Weſentliche gerichtet, es geht ihr der Zuſammenhang auf, welcher zwiſchen dem Einzelnen ſtattfindet, und wie jedes an ſeiner Stelle dem Ganzen dient.

b) Insbeſondere nun wird durch die gläubige Liebe jedem einzelnen klar, wozu er ſelbſt im Zuſammenhange des Ganzen berufen iſt, und mit dieſer Erkenntnis verbindet ſich der Wille und die Kraft, dieſem Berufe gemäß zu leben. Inſofern nun aber dieſes, daß der Einzelne, ohne ſich zu überſchätzen oder wegzuwerfen, ſeine Stellung im Zuſammenhange des Ganzen richtig erkennt und in Thun und Laſſen dieſer Erkenntnis gemäß ſich verhält, das eigentliche Weſen der Bildung ausmacht, im Unterſchiede von einem bloßen Unterrichtetſein oder geſellſchaftlich Abgerichtetſein, inſofern wird mit der wahren chriſtlichen Mündigkeit jederzeit auch *wahre Bildung* verbunden, der Erzieher, der Mann und Chriſt iſt, wird auch ein gebildeter Mann ſein, und in dieſem Sinne eignen wir uns gerne den Ausſpruch von Thomas Arnold über die nothwendigen Qualitäten des Erziehers an (*Wieſe*, a. a. O. S. 187): „What I want is a *man* who is a *christian* and a *gentleman*.“ Dieſe wahre Bildung iſt in der That nicht bloß in Real- und polytechniſchen Schulen, Gymnaſien und akademiſchen Hörſälen, noch in den Geſellſchaften der haute volée zu finden, ſondern ſie iſt die treue Begleiterin lebendiger Frömmigkeit, ſo wie umgekehrt eine Frömmigkeit, welche gegen irgend ein Gebiet des Wiſſens und Lebens, gegen die Erzeugniſſe der „das Einzelne zur allgemeinen Weihe“ führenden Kunſt, beſchränkt und geſchmacklos oder eigenſinnig ſich verſchließt, der rechten Kraft und Geſundheit noch ermangelt. Die rechte Frömmigkeit ſchließt Auge und Herz der mannigfaltigen Herrlichkeit der Schöpfung auf. Ihr dünkt nichts ſo gering, daß es nicht als Theil des Ganzen ſeinen Werth hätte, nichts ſo verderbt, daß es nicht ein Gegenſtand werden könnte für die in Chriſto in die Welt getretene heiligende Kraft Gottes. Mag der Fromme in einen beſchränkten Berufs- und Geſichtskreis geſtellt ſein, ſo fehlen ihm doch nicht die Grundgedanken der richtigen Weltanſchauung, und ſie bilden gleichſam ein Netz, dem er ſeine, wenn auch nicht umfaſſenden Beobachtungen und Erfahrungen doch ſtets an richtiger Stelle einfügt: vor Ueberſchätzung eines einzelnen Gebietes des Wiſſens oder ſeines eignen Wiſſens und ſeiner Thätigkeit bleibt er ſicher bewahrt. Und wo dann mit der chriſtlichen Geſinnung ein umfaſſender und ins einzelne gehender Ueberblick über das Geſammtgebiet des menſchlichen Werdens und Wirkens ſich paart, da wird nichts zu finden ſein von jener theologiſchen Engherzigkeit, die Anſteckung fürchtet von der Beſchäftigung mit den Meiſterwerken des heidniſchen Alterthums, noch von dem natürlichen Rückſchlag philologiſcher Verbiſſenheit, die in der Kirche nichts erkennen will als eine pfäffiſche Verdummungsanſtalt, oder von jenem roh empiriſchen Realismus, der zum Behufe des nächſtigen materiellen Erwerbs der Zöglinge ſie nur mit der materiellen Welt bekannt machen will, und im Beſtreben, ſie nur Nützliches und recht viel Nützliches zu lehren,

doch das Allernützlichste sie zu lehren vergißt, das Lernen nämlich. Der wissenschaftlich gebildete Christ nimmt seinen Standpunct auf dem festen Grunde des christlichen Princips, von welchem Hegel treffend sagt: „Dieses Princip macht die Angel der Welt, denn an dieser dreht sich dieselbe um; bis hieher und von daher geht die Geschichte." In dem Bewußtsein, welches das apostolische „alles ist euer!" ausspricht, schaut er hin auf die ihn umgebende Welt. Gerade sein Christenthum lehrt ihn den rechten Humanismus, dem nichts menschliches der Beachtung unwerth erscheint, und gerade der Umfang und die Gediegenheit seiner Bildung führen ihn darauf hin, daß auch für die wissenschaftlichen Räthsel der letzte Schlüssel nur im Evangelium zu finden sei. So wird er, selbst frei von dem Wissen, das aufblähet, auch seine Schüler frei davon halten, getreu dem Worte des wackern Gigas: „Si Christum nescis, nihil est, si cætera discis, et sine pietate eruditio est venenum." (Vgl. Hundeshagen, über die Natur und die geschichtliche Entwickelung der Humanitätsidee in ihrem Verhältnis zu Kirche und Staat. Berlin 1853.)

c) Vor allem aber, was ihm in Gottes Schöpfung begegnet, muß die gläubige Liebe dem Menschen für den Menschen selbst das Herz aufschließen, in welchem ihm das Ebenbild des ewigen Gottes entgegenstrahlt; bestimmter erwächst hieraus für den Erzieher die Forderung der Liebe zu seinen Zöglingen, der eigentlichen Cardinaltugend des Erziehers *). Nicht sowohl, was diese in ihrer Besonderheit gegenwärtig thatsächlich sind, soll er lieben, als vielmehr den göttlichen Keim, der in jeden einzelnen gelegt ist, und die besondere Art und Weise, wie dieser Keim in einem jeden als einem eigenthümlichen Gliede der menschlichen Gemeinschaft zur Entwickelung kommen soll; er soll, wie unser Dichter es ausdrückt, in den Kindern nicht bloß lieben, was sie sind, sondern was sie ankündigen. Und wo nur eine menschliche Seele vorhanden ist, da fehlt auch nicht ein solcher Keim, noch der Beruf, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes in seiner Art und in seiner Weise beizutragen. Das muß der Erzieher beständig sich vorhalten, damit er nicht die Schwachen verachte, nicht die, deren Anlage und Richtung auf ein ihm minder zusagendes Gebiet hinweiset, vernachlässige, nicht die minder Lenksamen aufgebe oder durch Härte erbittere, damit überhaupt „keines von diesen Kleinen" durch ihn geärgert werde oder gar verloren gehe. Wenn nun aber die Liebe nothwendig mit dem Wunsche, und zwar mit dem thätigen Wunsche verbunden ist, daß keiner verloren gehe, sondern jeder zum wahren Leben gelange, so muß endlich der Erzieher auch seinen Beruf lieben, der ja neben dem geistlichen Berufe wie kein anderer unmittelbar auf jenes Ziel gerichtet ist. Und zwar genügt zur wahren Liebe zum pädagogischen Berufe nicht jene natürliche Neigung zum Schulhalten, die nur zu häufig in einem pedantischen Mechanismus untergeht, oder das vielleicht von Eitelkeit und Ehrgeiz gespornte Bestreben, die Kinder in diesem oder jenem Unterrichtsgegenstande recht voran zu bringen, sondern eine Liebe zur eigentlich erziehenden Thätigkeit soll

*) Ich kann mir nicht versagen, hier ein Wort von Nitzsch (a. a. O. III. S. 107) anzuführen, welches zwar zunächst auf die heilige Liebe als die belebende Kraft in der seelsorgerlichen Thätigkeit des Geistlichen sich bezieht, doch aber auch auf die pädagogische Wirksamkeit fast mit gleichem Rechte angewandt wird: „Ist aber des Leibes Auge nicht Licht, so wird dennoch der ganze Leib mit allen seinen Gliedern und Kräften, Gelehrsamkeit, Weltkenntnis, Beredtsamkeit und Geschäftigkeit finster sein. Denn was zunächst erfordert wird, wenn an Mann gebracht werden soll, wovon das Herz bedarf, Gewißheit, Besonnenheit, treffende Zurede und Handlung, seelsorgerliche Geistesgegenwart, alle die besten Gaben weisen doch auf den primus motor, auf die erfahrene und belebende allerheiligste Liebe Christi aufs neue zurück. Durch das Herz der Hirtenliebe wird das Gedächtnis der Gelehrsamkeit prompt und wach, von da geht die naturwüchsige Beredtsamkeit aus, die sich von selbst der apostolischen und prophetischen verähnlicht." Auch F. A. Wolf fordert: „Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Collisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren."

es ſein, als dem „Beſtreben, den Idealmenſchen, der in einem jeden Kinde verhüllt liegt, frei zu machen“ (Jean Paul). Dem Erzieher, welcher den eigenen Willen dem göttlichen Geſetze dienſtbar gemacht hat, tritt in dem Wunſch und dem Beſtreben, dieſes auch in ſeinen Zöglingen zur Geltung zu bringen, nothwendig das Bild eines Zuſtandes vor die Seele, in welchem in den Einzelnen und im Ganzen jenes Geſetz wirklich zur Herrſchaft gelangt iſt. Dieſes Bild iſt ſein Bildungsideal, und ein ſolches muß jeder Erzieher haben; nicht ein Ideal im Sinne eines jeder lebendigen Beziehung zur Wirklichkeit entbehrenden eitlen Hirngeſpinſtes, das nur in müßiger, erſchlaffender Sehnſucht herbeigewünſcht wird, ſondern das Bild eines von Gott gewollten vollkommenſten Zuſtandes, zu welchem in jedem Menſchen eine Anlage und zu deſſen Verwirklichung die Keime im gegenwärtigen Leben vorhanden ſind. „Ein Princip der Erziehungskunſt,“ ſagt Kant, „das insbeſondere ſolche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben ſollten, iſt: Kinder ſollen nicht dem gegenwärtigen, ſondern dem zukünftigen, möglich beſſeren Zuſtande des menſchlichen Geſchlechtes, das iſt: der Idee der Menſchheit und deren ganzer Beſtimmung gemäß erzogen werden.“ Nach der Verſchiedenheit der Zeiten und Verhältniſſe haben verſchiedene Bildungsideale ſich geltend gemacht (ſ. d. Art. I. 697). Dem frommen Iſraeliten ſchwebte als ſolches der treueſte Gehorſam gegen das den Vätern geoffenbarte Geſetz, dem Griechen die vollendete Kalokagathia vor, dem Römer ein Bürgerthum, das alle Bedingungen zu dem „regere imperio populos“ beſitze; die römiſche Kirche forderte unbedingteſte, zu jeder Entſagung bereite Unterwerfung unter ihre Satzungen, den evangeliſchen Humaniſten hatte Johann Sturm in ſeinem „docta atque eloquens pietas“ ihre Aufgabe bündig formulirt und die Beſtrebungen der pädagogiſchen Neuerer von Montaigne bis auf Rouſſeau liefen im weſentlichen ſämmtlich auf Locke's von Juvenal entlehntes „mens sana in corpore sano!“ hinaus, bis Baſedow für den nützlichen und glücklichen Weltbürger als ein in der Haushaltung brauchbareres Ideal die ſüßen Philiſter in erheblichem Grade begeiſterte, zugleich den Uebergang bildend zu den Idealen einer aller wahren Erziehung Hohn ſprechenden ſeelenmörderiſchen Abrichtung, die nichts höheres kannte, als Glück, Geld und Carriere machen. Wie viel auch über Erziehung theoretiſirt und nach dem Erziehungsideale geſucht worden iſt: für den Chriſten iſt es gefunden; es kann nichts anderes ſein, als, wenn auf den Einzelnen geſehen wird, der wahrhaft mündige Chriſt, „der vollkommene Mann, der da ſei in dem Maße des vollkommenen Alters Chriſti“ (Eph. 4, 13), wenn auf das Ganze, das Reich Gottes. Nur mit einem ſolchen Ziel vor Augen iſt der Erzieher im Stande, über der reichen Mannigfaltigkeit von Beobachtungen und Aufgaben, welche in ſeinem Beruf auf ihn eindringen, das Weſentliche nicht zu überſehen und zu vergeſſen und bei allen inneren und äußeren Hemmniſſen ſeinen Beruf lieb zu behalten; denn dieſe Liebe iſt dann mit der Hoffnung verbunden, daß Gott das von ihm gewollte und mit ihm begonnene Werk werde vollenden helfen, und dieſe Hoffnung lehrt den Erzieher zugleich die Geduld, welche ohne Niedergeſchlagenheit und Verſtimmung ruhig fortarbeitet, wenn einmal ein Erfolg nicht ſo raſch ſich zeigen will, als erwartet wurde,*) und ſie iſt mit der Demuth verſchwiſtert, welche die eigne Kraft an der Unendlichkeit der Aufgabe mißt und nie vergißt, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld beſtellt und der Same geſtreut worden iſt, der wahre Segen am Ende doch immer von Gott kommt. — Es iſt zu wünſchen, daß die Liebe zum Beruf nicht auf eine zu harte Probe geſtellt werde durch Ueber-

*) Mit Geduld, die er von Chriſto lernt und erhält, erzieht der Lehrer, welcher auch glaubt auf Hoffnung, da nichts zu hoffen iſt, die ſtumpferen und unfähigeren Geiſter: will manches nicht gelingen, ſcheint manches nicht begriffen werden zu können, geht es ſchlecht auch bei dem beſten Willen und immer ſchlecht — er hält friſch und fröhlich aus, nicht um des äußeren Erfolges willen, ſondern zur Ehre Gottes. Und wenn wirklich äußerlich nichts erreicht würde — es wird innerlich das Größte erreicht: ſich demüthigen unter die gewaltige Hand Gottes (Vilmar Schulreden S. 117). D. Red.

häufung mit ſchlecht belohnter, anſtrengender Arbeit und durch die Kümmerlichkeit der äußern Exiſtenz. Davor aber ſollte ſie in jedem Falle den Erzieher ſchützen, daß er nicht neidiſche Seitenblicke wirft auf jeden, der in einem andern Berufe „mehr verdient.“ Es ſcheint einmal Geſetz bei der Vertheilung der äußern Glücksgüter zu ſein, daß denjenigen, welche berufen ſind, vorzugsweiſe im Gebiete des geiſtigen Lebens zu arbeiten, die größere innere Befriedigung, welche ſolche Beſchäftigung gewährt, angerechnet wird, während die, deren Arbeit ſich mehr auf das materielle Leben bezieht, für das, was ſie an geiſtigem Genuß entbehren, durch äußere Güter ſchadlos gehalten werden. F. A. Wolf's Forderung ſelbſt an den gelehrten Schulmann Deutſchlands: „Verſteh' es, wo und wann es nöthig, leidenſchaftlich zu hungern“ iſt mehr ein Hieb auf die factiſch vielfach ſo erbärmliche äußere Stellung der Erzieher; dagegen dürfen ſich dieſe in allem Ernſte geſagt ſein laſſen, was Guizot ſeiner Zeit in einem Circular an die Elementarlehrer Frankreichs ausgeſprochen hat (Hahn, Das Unterrichtsweſen in Frankreich S. 205 f.): „Dennoch weiß ich ſehr wohl, mein Herr, daß alle Fürſorge des Geſetzes, alle Mittel, über welche die öffentliche Gewalt gebietet, nie dazu führen können, die einfache Stellung eines Elementarlehrers ſo anziehend zu machen, als ſie nützlich iſt. Die Geſellſchaft kann demjenigen, welcher ſich ihr widmet, nicht alles vergelten, was er für ſie thut. In den ſchweren Verpflichtungen, die er übernimmt, iſt weder großes Vermögen noch ein weithin erſchallender Ruf zu erwerben. Dazu beſtimmt, ſein Leben in einförmiger Beſchäftigung dahin gehen zu ſehen, oft ſogar um ſich her Ungerechtigkeit und Undankbarkeit zu finden, müßte er ſich entmuthigen, niederſchlagen laſſen, wenn er ſeine Kraft und ſeinen Muth nicht anderswo, als in den Ausſichten perſönlichen, unmittelbaren Intereſſes fände. Es iſt nöthig, daß ein tiefes Gefühl von der ſittlichen Bedeutung ſeines Werks ihn beſeele und ſtütze, daß jenes reine Vergnügen, der Menſchheit zu dienen und im ſtillen ihre Fortſchritte zu fördern, ihm der eigentliche Lohn ſeiner Arbeit werde. Sein Ruhm iſt es, nichts über den Kreis ſeines verborgnen, mühſamen Daſeins hinaus zu begehren, ſich in Opfern zu erſchöpfen, welche diejenigen, denen ſie gewidmet ſind, ihm kaum anrechnen, kurz für die Menſchen zu arbeiten und die Belohnung nur von Gott zu erwarten. Auch ſehen wir, daß ſich überall, wo der Elementarunterricht zu einem gewiſſen Gedeihen gelangt iſt, bei den Lehrern religiöſer Sinn mit dem Sinn für Licht und Wiſſen gepaart hat. Möchten Sie, mein Herr, in ſolchen Hoffnungen, in ſolchem Glauben, der einem geſunden Sinn und einem reinen Herzen gemäß iſt, die Genugthuung, die Ausdauer finden, welche die Vernunft allein, oder der Patriotismus allein Ihnen vielleicht nicht geben würden.“ Das heißt brav geſprochen von einem Miniſter zu einem Schullehrer, und klingt nicht aus dem Munde des hoch und glänzend Geſtellten wie Hohn, ſondern als der Ausdruck einer Geſinnung, die zu thun bereit iſt, was mit äußerer Hülfe gethan werden kann; aber die ſicherſte und wirkſamſte Hülfe quillt freilich von innen hervor, aus der Begeiſterung für den Beruf.

d) Jenes Bildungsideal, welches ihm bei ſeiner pädagogiſchen Wirkſamkeit vorſchwebt, muß aber der Erzieher vor allen ſich ſelbſt als Spiegel vorhalten. Auch er darf ſich über die Unzulänglichkeit ſeines Wirkens nicht etwa beruhigen durch den Hinblick auf den factiſch herrſchenden Schlendrian, oder auf die noch größere Untüchtigkeit dieſes oder jenes Berufsgenoſſen, ſondern „ein ſolches Ideal verlang ich für das Leben und Wirken des Lehrers, ein Muſterbild, deſſen Reiz ihn beſtändig erfüllt und nicht ruhen läßt, ihn beſtändig emporzieht; denn nur das Höchſte und Beſte, was andere geleiſtet, was zu leiſten nur möglich iſt, iſt würdig danach zu ſtreben, werth, daß ein Mann ſein ganzes Leben, alle ſeine Kraft und ſein Herzblut daran ſetzt. Nur in dieſem fortwährenden Sehnen und Ringen nach größerer Vollkommenheit und Vollendung erſcheint des Menſchengeiſtes Beſtimmung und Kraft, welche nicht der treibende Hunger des Fernen, ſondern der träge Genuß des ſchon Erlangten verzehrt. Wer mit bequemer Vorſicht nur das bald Erreichte zum Ziel nimmt und um ſeiner Gemüthsruhe willen ſich nicht an den

Trefflichſten, ſondern an ſeinem nächſten Nebenmann meſſen, nur über deſſen Mangelhaftigkeit hinragen will, und zufrieden iſt, jeden neuen Tag, wie alle vorigen, nur vorwurfsfrei hinter ſich, nicht als eine weitere Annäherung zu dem Höchſten vor ſich zu blicken, der wird ſein Leben lang mühſam und unluſtig nur an dem Karren ſeiner Mittelmäßigkeit ziehen, und verdient es zu karren und unter der Geißel des Treibers zu ſeufzen, bis er ermattet und lebensſatt niederſinkt und man gleichgültig ſeinen Platz für einen andern räumt. Womit verdienen aber die ſchuldloſen Kleinen, einem ſolchen Kärrner hingegeben zu ſein, und die Eltern des Volkes den Schulzwang, ihr Liebſtes ihm überlaſſen zu müßen?" (Soldan, Einfluß der Schule auf das Leben des Volks. 1815 S. 205 f.). Mit ſeinem Ideal vor Augen muß der Erzieher, während er andere erzieht, ſtets auch ſich ſelbſt erziehen, damit ſein lehrendes und mahnendes Wort immer vollſtändiger von der treibenden Kraft des eignen Beiſpiels begleitet und unterſtützt ſei und auf ihn der Göthe'ſche Spruch Anwendung finde: „Mit einem Herren ſteht es gut, der, was er befohlen, ſelber thut." (Vgl. die vortreffliche Rede: über die Pflicht ein gutes Beiſpiel zu geben, von C. L. Roth Kl. Schriften I. S. 35 ff.). Ein Erzieher, der nicht auch durch ſein Beiſpiel lehrt, entbehrt bei ſeiner Thätigkeit der wirkſamſten Hülfe. Seinem Wirken fehlt dann die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit und darum den Zöglingen nothwendig auch das rechte Zutrauen. Das ſcharfe Auge der Kinder entdeckt leicht die Differenz zwiſchen den Werken des Erziehers und ſeinen Worten, und welchen Eindruck wird eine Lehre, eine Mahnung noch machen können, wenn der Lehrer und Mahner nicht einmal ſelbſt darnach ſich richtet? Muß nicht vielmehr ein ſolcher Erzieher den Zöglingen ein Gegenſtand der Verachtung werden mit ſeinem leeren Geſchwätz? Gelänge es ihm aber auch, ſeine Schwäche zu verbergen, ſo vermag doch keine Vorſicht den Mangel jenes geheimnisvollen und gewaltigen Nachdruckes zu erſetzen, welcher das geſammte Sein und Wirken eines charaktervollen Erziehers, und das iſt eben ein ſolcher, in welchem Lehre und Leben in vollkommenem Einklange ſtehen, unmittelbar begleitet. Es iſt eine ſehr beherzigenswerthe Bemerkung, wenn Schleiermacher (vgl. Aus Schleiermachers Leben. In Briefen. Berlin 1858 II. S. 24 f.) die Anſicht ausſpricht, daß doch das ganze Geheimnis der Erziehung beſchloſſen ſei in Liebe und Wahrheit, und daß alles Künſteln in der Erziehung ſeinen Grund nirgends anders habe, als in dem böſen Gewiſſen, daß man den Kindern zeigt und anzuſchauen giebt, was man nicht ſollte. Wo aber eine heilige Liebe des Erziehers zu den Zöglingen nicht auf ſein eignes Weſen und Verhalten heiligend zurückwirkt, und ſo ihr gegenſeitiges Verhältnis ein aufrichtiges und zutrauensvolles geworden iſt, da kann alles mühſame Künſteln einen tüchtigen Erfolg doch nicht herbeiführen. Es iſt in der That nicht bloß den Kindern gegenüber unvernünftig, „einen ſittlichen Erfolg unſeres Wirkens zu erwarten ohne eigene Unterwerfung unter das Sittengeſetz" (Thierſch, a. a. O. S. 82), ſondern auch vermeſſen vor dem Angeſichte Gottes, und zwar nicht allein, weil man ſich herausnimmt, „ein ſittliches Meiſterſtück zu Stande zu bringen, ohne den Urheber aller Sittlichkeit auf unſerer Seite zu haben," ſondern auch weil man Forderungen, welche man als richtig und unumgänglich auf das klarſte erkennt und auf das beſtimmteſte anerkennt, dennoch ſelbſt nicht befolgt und darum das Urtheil: „Wer das Gute weiß und thut es nicht, dem iſt es Sünde" mit allen ſeinen Folgen auf ſich herabbeſchwört. Dagegen feuert nichts ſo ſehr an, als das Vorbild eines Erziehers, welcher in friſchem Streben, gemeinſchaftlich mit den Zöglingen und ihnen voran, dem vorgeſteckten Ziele nachjagt; und wenn ihnen auch gerade durch ſein Ringen nach höherer Vollkommenheit klar werden ſollte, daß er von menſchlicher Unvollkommenheit ſelbſt nicht völlig frei ſei: ſo rechtfertigt auch vor Kindern nicht das fertige äußere Werk, ſondern der lebendige Glaube, das aufrichtige, ernſte Hingegebenſein an das höhere Leben und an die Ziele, welche es vorhält, und die dieſem lebendigen Glauben entwachſende thätige Liebe deckt auch vor dem kindlichen Auge die Schwächen des geliebten und geachteten Erziehers zu. (Vgl. den Art. Beiſpiel).

e) Denn daß einem Erzieher, welcher die bisher aufgestellten Forderungen erfüllt, die Liebe und Achtung seiner Zöglinge nicht entgehen werde, das unterliegt ja wohl keinem Zweifel. Ein Erzieher, welcher von heiliger Liebe zu seinen Zöglingen erfüllt und von Begeisterung für seinen Beruf, in treuem und ernstem Eifer mit ihnen gemeinschaftlich dem Ziele vollendeter Bildung entgegenringt, muß durch seine gesammte Persönlichkeit einen Eindruck machen, welchem die Zöglinge sich nicht zu entziehen vermögen. Wenn er die Meisterwerke der Dichtkunst, oder die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift nur vorliest mit der in Ton und Stimme nachbebenden innersten Bewegung des tiefsten eigenen Ergriffenseins, so wirkt das mehr als eine weitläufige Erklärung; sein Blick dringt den Schülern ins Herz und mahnt und straft nachdrücklicher, als das Wort, sein ernstes Wort schlägt mehr, als der Stock eines andern und das, was er ist, wirkt mehr als das, was er sagt. Daß dieser Eindruck der Persönlichkeit des Erziehers die wesentlichste Bürgschaft ist für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit, auch das darf jetzt als allgemein anerkannt angenommen werden, und nach dem bisher bereits darüber Bemerkten dürfen wir uns hier auf die Anführung zweier Aussprüche von Auctoritäten beschränken, des schönen Wortes von J. J. Wagner (Philosophie der Erziehungskunst S. 68): „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu doctren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet," und eines andern, zunächst in Bezug auf die religiöse Erziehung, aber in dem Sinne, in welchem diese Grundlage und Ziel aller Erziehung sein soll, von Schleiermacher gesagten (Predigten a. a. O. S. 607 f.): „Mehr aber als alle Worte muß unser ganzes Leben, mit ihnen in wahrer und treuer Liebe geführt, die kräftigste Ermahnung zum Herrn sein, so gewiß als Gott die Liebe, und eben deshalb auch Liebe die allgemeinste und vornehmlichste Offenbarung des ewigen Wesens ist. Wenn sie unsere Liebe überall fühlen, nicht als einen Widerschein der Selbstsucht, welche Ergötzung und Schmeichelei sucht, nicht als ein Spiel der Willkür, welche launisch vorzieht und hintanstellt, auch nicht als einen veränderlichen Trieb der sinnlichen Natur, der eben so leicht erkalten kann, als in schwache Weichlichkeit ausarten, sondern als einen, sei es auch schwachen, doch nicht allzutrüben und nicht ganz unkenntlichen Abglanz der ewigen Liebe, und als im engsten Zusammenhang mit dem Dienste, den wir dem Erlöser als unserm Haupte geweihet haben: so wird das die kräftigste Ermahnung zum Herrn werden, durch welche sie erst alle übrigen verstehen und in sich aufnehmen lernen." *) Es kann nicht fehlen, daß einem solchen persönlichen Verhalten des Erziehers, um mit Nitzsch zu reden, auch „Ansehen zustehe," oder daß er Auctorität hat und zwar pädagogische Auctorität, nicht bloß polizeiliche oder militärische (vgl. den Art. Auctorität). Daß der Erzieher überhaupt dem Zöglinge eine Auctorität ist, liegt in der Natur der Sache. Das Kind selbst empfindet, wenn es nicht durch mangelhafte oder verkehrte Erziehung seiner Sphäre entrückt ist, seine Abhängigkeit

*) Es giebt freilich eine Liebe, die diesen schönen Namen keineswegs verdient, jene Affenliebe, die in dem Kinde nichts anderes sieht, als eine Puppe und ein Spielzeug, einen Gegenstand des sinnlichen, selbst kindischen Wohlgefallens, die nicht auf das wahre Wohl des Kindes geht, sondern ihm, um nicht Selbstüberwindung und Verleugnung üben zu müßen, überall nachgiebt und auch seine verkehrten Triebe und Neigungen nährt und großzieht, jene Liebe, die in dem Zögling, in seinen gefälligen Eigenschaften, seinen Künsten und Leistungen am Ende nur sich selbst, die eigene Geschicklichkeit und Weisheit, den Widerschein der eigenen Vortrefflichkeit bewundert. Das ist nicht Liebe, sondern klägliche Eigenliebe und schwächliche, thörichte Eitelkeit, die sich an dem Kinde schwer versündigt. Die echte Liebe sucht nicht sich selbst, noch das Ihre in dem Geliebten, sondern das Heil seiner unsterblichen Seele, das wenn auch getrübte, doch niemals ganz ausgetöschte Ebenbild Gottes, und ihr Ausfluß ist die Zucht, die dieses Ebenbild wieder herzustellen bemüht ist, gerade auch wenn sie manchmal wehe thun muß. Und dieser Liebe allein öffnet sich auch das Herz des Kindes in dankbarem Vertrauen, während jene andere wiederum nur Eigenliebe zeugt und später sicherlich mit Undank belohnt wird. D. Red.

von den Erwachſenen als etwas ganz natürliches und damit die Nothwendigkeit, ſeinen unreifen Geiſt und ungeordneten Willen dem reifen Geiſte ſeiner Erzieher zu unterwerfen, und von ihnen ſich leiten zu laſſen, und es iſt wie Vilmar in der zweiten ſeiner Schulreden ſehr ſchlagend ausführt, eine der roheſten Formen der irrigen Zeitidee von einer allgemeinen geiſtigen Gleichheit der Menſchen, daß man der Auctorität ihre Stelle in der pädagogiſchen Wirkſamkeit ſtreitig machte und meinte, daß auf Geiſt und Willen der Jugend nur mittels verſtändiger Belehrung gewirkt werden dürfe und könne; aber allerdings giebt es Auctorität von verſchiedener Art. Die polizeiliche und militäriſche Auctorität giebt ſich zufrieden, ſobald ſie durch conſequente Strenge in der Anwendung äußerer Zwangsmittel einen äußeren Gehorſam zu Wege gebracht hat. Es müßten völlig verwilderte Zöglinge ſein, bei welchen der Erzieher mit der Herſtellung einer ſolchen Auctorität für den Anfang ſich begnügen könnte. Sein Streben muß darauf gerichtet ſein, ſeinen Zöglingen eine pädagogiſche Auctorität zu werden, welche als ſolche ihre geiſtige Macht den inwendigen Menſchen fühlen läßt, als ein Uebergewicht, das dieſer von ſelbſt empfindet, und dem er ſich, wenn überhaupt noch als einem Zwange, doch als einem vollkommen berechtigten Zwange unterwirft, weil er überall das Weſen der wahren Auctorität, eine im allgemeinen geahnte, im beſondern nicht begriffene Güte (Chalybäus, Syſtem der ſpeculativen Ethik I. S. 399), durchfühlt. In dem Erzieher, wie wir ihn bisher gezeichnet haben, wird jenes Streben erfüllt ſein. Die Geiſtesreife des wahrhaft Mündigen giebt ſeinen Gedanken eine Klarheit, ſeinen Grundſätzen eine Beſtimmtheit, wodurch das unbedingte Zutrauen ſeiner Zöglinge erweckt wird. Seine Richtung auf die höchſten Ziele des menſchlichen Lebens durchdringt ſein ganzes Weſen mit einem Ernſt, welcher unmittelbar der Jugend Achtung abnöthigt und die Regungen ihres Leichtſinns, Muthwillens und ſelbſtiſchen Gelüſtens in Schranken hält. Das Ziel wird mit einer ſolchen ruhigen Sicherheit und Conſequenz im Gebrauche der einfachſten, aber richtig gewählten Mittel verfolgt, daß es keinem Schüler einfällt, den Erzieher in ſeinem Gange ſtören oder hemmen zu wollen. Auch wo Strenge nöthig wird — und er ſelbſt wird ſie keineswegs ſcheuen*) — hat er nicht nöthig zu fürchten, daß ſie als Härte empfunden werde, denn die Forderungen, welche ſie einſchärfen ſoll, ſind ja nicht Forderungen ſeines Eigenſinns, ſondern ſie gehen aus höheren Geſetzen hervor, welchen er ſelbſt ſich unterworfen hat, und unter welche er darum Unterwerfung billig fordern darf, und dieſe ſelbſtverleugnende Hingebung an ſein von Gott geordnetes Berufswirken zum Heile ſeiner Zöglinge durchdringt ſeine geſammte Thätigkeit mit einer Kraft höherer Weihe, welcher das jugendliche Herz nicht leicht widerſteht, durch welche in ihm auch zu dem Erzieher Liebe erweckt und es am ſicherſten ſelbſt von ſeiner trotzigen oder verzagten Selbſtſucht freigemacht wird. Die Strafe, die er verhängen muß, wird niemals von einer leidenſchaftlichen Gereiztheit begleitet ſein, wodurch ſie nicht als Vergeltung für das verletzte Geſetz erſcheint, ſondern als Rache für perſönliche Beleidigung; aber ſie wird auch nicht mit kalter Gleichgültigkeit verhängt werden, da der Erzieher ſelbſt ſie ſchmerzlich empfindet als ein Zeichen, daß er mit ſeinen Zöglingen noch fern iſt von dem erſtrebten Ziele, und indem ſie dies mitempfinden, wird ihnen ſelbſt die Strafe zu einem Beweiſe der Liebe gegen ſie und der Treue in ſeinem Beruf, während das Unterlaſſen der verdienten Strafe nur als Schwäche erſcheinen würde. Auch wenn er in Fällen, die nach oberflächlicher Betrachtung der äußeren Thatſache gleicher Art zu ſein ſcheinen, gleichwohl mit verſchiedenem Maße mißt, ſo wird dies bei der bewährten

*) Ueber die Nothwendigkeit der Strenge in der Erziehung vergl. die Ausführung des Satzes: „die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine ſtrenge Jugendzucht zur Vorausſetzung“ bei Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 11. Die Inconſequenz im Regiment perſiflirt Jean Paul in der Levana §. 21 durch Vergleichung mit jenem Harlekin, welcher, mit einem Actenbündel unter jedem Arme aufs Hoftheater tretend, auf die Frage, was er unter dem rechten trage, antwortete: Befehle — und auf die, was unter dem linken: Gegenbefehle. Vergl. d. Art. Befehlen und Verbieten. D. Red.

ſelbſtverleugnenden Fürſorge für das Wohl ſeiner Zöglinge deren Glauben an ſeine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nicht erſchüttern, ſie vielmehr ahnen laſſen, daß die wahre Unparteilichkeit auf noch andere Momente Rückſicht zu nehmen hat, als auf den äußern Thatbeſtand. Endlich aber laſſen ſie von einem ſolchen Erzieher um ſo williger ſich leiten, da ihn die Liebe treibt, die Auctorität nicht darin zu ſuchen, daß er in unnahbarer Höhe über ihnen ſteht und ſeine äußere Würde mit reizbarer Eiferſucht bewacht, ſondern ihre Freiheit ihnen zu laſſen, ſo weit es der Zweck der Erziehung geſtattet, und ſich zu ihren Anſchauungen, Neigungen und Bedürfniſſen herabzulaſſen, freilich nicht um mit den Kindern kindiſch zu werden, ſondern um ſie zu ſich emporzuziehen, worin ihm zu folgen ſie ja ſchon der natürlichſte Wunſch des Kindes treibt, groß zu werden und einem ſolchen Manne wo möglich gleich.

f) Mit der Hindeutung auf die Nothwendigkeit, daß der Erzieher zu den Zöglingen ſich herablaſſe, iſt bereits der Uebergang gebildet zu den Forderungen, welche von anderer Art ſind, als die bisher aufgeſtellten. Dieſe nämlich giengen im weſentlichen ſchon aus dem Begriffe der wahren Mündigkeit im Geiſte des Chriſtenthums hervor und wieſen auf die allgemeine ethiſche Grundlage hin, auf welcher bei einem jeden, der irgendwie zur Erziehung berufen iſt, die erziehende Thätigkeit beruhen muß, wenn ſie zu einem erſprießlichen Erfolge führen ſoll; die nun weiter aufzuſtellenden Forderungen dagegen beziehen ſich auf beſondere Begabung und heben Eigenſchaften hervor, wie ſie derjenige in ſich finden muß, welcher die Erziehungsthätigkeit zu ſeinem beſonderen Berufe machen will. Der Wille, zu den Kindern liebevoll ſich herabzulaſſen, wird freilich die heilige Liebe begleiten, welche zum Begriff chriſtlicher Mündigkeit gehört; die Fähigkeit aber, es wirklich und in der rechten Weiſe zu thun, hängt zugleich von einem eigenthümlichen Talent ab. Schon die Neigung, überhaupt aus ſich herauszugehen und beſtimmend auf andere einzuwirken, wie es die pädagogiſche Wirkſamkeit vorausſetzt, iſt nicht jedermanns Sache, noch weniger, gerade mit Unmündigen vorzugsweiſe ſich zu beſchäftigen. Weſſen Richtung hauptſächlich darauf geht, immer neue Kenntniſſe zu ſammeln und den eignen Gedankeninhalt immer vollſtändiger ſyſtematiſch zu ordnen und zu geſtalten, dem muß die pädagogiſche Berufsarbeit eine Laſt werden, die er ſo bald wie möglich abſchüttelt, um zur ſtillen Selbſtbeſchäftigung oder zum Verkehr mit ebenbürtigen Geiſtern zurückzukehren; wie z. B. Kant, obgleich er durch ſeine Vorleſungen über Pädagogik hinlänglich bewieſen hat, daß er Werth, Aufgabe und Verfahren einer zweckmäßigen Erziehung ſehr wohl kannte, doch ſtets fühlte, daß er zum praktiſchen Erzieher ſelbſt nicht tauge, und ſpäter mit großer Offenheit geſtand, daß er die von ihm aufgeſtellten Vorſchriften der Erziehungskunſt ſich ſelber nie hätte aneignen können, und daß es in der Welt vielleicht nie einen ſchlechteren Hofmeiſter gegeben habe, als ihn. Wer mit allzuweicher, nicht von der gehörigen Gegenwirkung begleiteter Empfänglichkeit der friſchen, ja wilden Lebendigkeit der Jugend gegenübertritt, der kann wohl auf einzelne talentvolle und gutgeartete Zöglinge anregend und fördernd wirken, wird aber im ganzen von den Schülern beſtimmt werden, ſtatt ſie zu beſtimmen. Auf der andern Seite aber darf in der Begeiſterung für ſein pädagogiſches Ideal oder doch in der feſten Ueberzeugung von der Richtigkeit ſeines Verfahrens ſeine poſitive Einwirkung auf die Zöglinge nicht die Empfänglichkeit für Art und Bedürfnis der Jugend unterdrücken. Der Erzieher muß die Jugend verſtehen und mit ihr zu reden und umzugehen wiſſen, damit nicht der jugendliche Geiſt, ſtatt durch Lehren, die er ſich wirklich anzueignen vermag, gebildet zu werden, durch äußerliches Aufnehmen von unverſtandenen oder halbverſtandenen Dingen in ſeiner Entwicklung gehemmt, nicht die jugendliche Kraft, ſtatt geweckt und geleitet zu werden, unterdrückt und nur abgerichtet oder zu trotzigem Widerſtande gereizt werde. Ferner ſetzt der Begriff eines lebendigen Gliedes im Organismus der Geſellſchaft, zu welchem der Unmündige erzogen werden ſoll, voraus, daß ein jedes Individuum zu einer beſtimmten Function im menſchlichen Leben von

Gott berufen und mit der entsprechenden Anlage ausgerüstet sei. Diese individuellen Eigenthümlichkeiten, Anlagen und Kräfte zu beobachten und zu erkennen, muß der Erzieher befähigt sein; vgl. was wir darüber in dem Art. Beobachtung gesagt haben, und den Art. Anlagen I. S. 163. Aber auch die einzelnen Fälle und Verhältnisse, welche der pädagogischen Einwirkung sich darbieten, haben ihre Individualität und wollen nicht nach dem straffen Maßstabe äußerlicher Gesetzlichkeit abgeurtheilt sein. Es ist leichter, in der Lehrstunde Ruhe zu halten, als aus der Aufregung des Spiels sich plötzlich zu sammeln, und wenn hier auf die Mahnung des Erziehers nicht augenblicklicher Gehorsam folgt, so wird er dies minder strafbar finden, als dort; und jeder, der mit Erziehung sich beschäftigt hat, weiß, daß der einzelne Zögling ein anderer ist zu verschiedenen Zeiten, daß namentlich die Arbeitslust und Arbeitskraft ihre Flut hat und ihre Ebbe und bald ein hastiger Eifer und eine Art Uebermuth des Gelingens Beschränkung fordert, bald wieder das schwach glimmende Docht angefacht werden will mit dem Odem der Liebe und das schon geknickte Rohr festgebunden mit freundlich unterstützender Hand. Den Inbegriff aller diesen Anforderungen entsprechenden Eigenschaften bezeichnen wir als Erziehungstalent und pädagogischen Takt, worüber der betreffende besondere Art. zu vergleichen ist. Gegründet auf den Grund des göttlichen Wortes und durch dessen Lehren, wie durch die der Geschichte und der eignen Erfahrung ausgebildet und in treuem, sicherem und thatkräftigem Wirken hervortretend, wird es zur pädagogischen Weisheit: sie ist kein rein theoretisches, sondern zugleich ein praktisches Verhalten, ihr Anfang ist, wie der aller Weisheit, die Furcht des Herrn, zur besonderen Berufsweisheit aber wird sie erst durch die besondere Gnadengabe des pädagogischen Talentes (Palmer S. 220 ff.).

3) Es liegt in der Natur der Sache, daß der Erzieherberuf, als auf das Gebiet des geistigen Lebens sich beziehend, auch von geistigen Eigenschaften abhängig gemacht wird, und diese mögen im Bisherigen mit genügender Vollständigkeit aufgezählt sein. Es kommen jedoch auch noch einige physische Bedingungen in Frage, welchen sich zwar kein Mensch zu entziehen vermag, die aber doch auch zur freien Selbstbestimmung des sonst zur Erziehung Berufenen insofern in Beziehung stehen, als er durch sie veranlaßt werden kann, theils seiner erziehenden Thätigkeit gewisse Grenzen zu stecken, theils die in jener Bedingung liegenden natürlichen Hemmungen durch freie sittliche Thätigkeit, so viel als thunlich, auszugleichen: wir meinen Geschlecht, Alter und Gesundheitszustand des Erziehers.

a) Die, im Unterschiede von der vorwiegenden Empfänglichkeit des Weibes, das männliche Geschlecht charakterisirende vorherrschende Selbstthätigkeit bildet die natürliche Voraussetzung aller derjenigen Eigenschaften, welche die allgemeine Fähigkeit zum eigentlichen pädagogischen Berufe begründen: der Richtung, vorzugsweise bestimmend auf andere einzuwirken, der Fähigkeit, aus sich herausgehend, in ihre Individualität sich zu versetzen, des freien Ueberblicks über die verschiedenen Lebensgebiete und die damit zusammenhängenden Aufgaben der Erziehung, wogegen das Weib überall mehr in der Unmittelbarkeit der eignen Individualität beschlossen bleibt. Daher muß es, wie wenig auch die hohe Bedeutung des weiblichen und namentlich des mütterlichen Einflusses bei der Erziehung verkannt werden darf, doch als Regel gelten, daß die oberste Leitung, wie schon im Hause dem Vater, so ganz besonders bei der umfassenden Aufgabe der Erziehung in der Schule dem Manne zukommt. Erzieherinnen können kleinere Kinder beaufsichtigend und dann, namentlich Mädchen, in einzelnen, ja den meisten Fächern unterrichtend, vortrefflich wirken; aber die Sorgen der Organisation und der Oberaufsicht müßen ihnen von einem Erzieher abgenommen werden, wenn sie nicht Gefahr laufen sollen, zum Nachtheil zugleich der Zöglinge den Reiz schöner Weiblichkeit einzubüßen.

b) Daß die Erfüllung der beiden an den Erzieher nothwendig zu stellenden Forderungen, einerseits als ein wahrhaft Mündiger den Zöglingen Halt und Vorbild zu bieten und andererseits zu ihnen sich herabzulassen, durch das Alter des Erziehers

mitbedingt ist, leuchtet von selbst ein. Es giebt eine Altersgrenze, vor deren Erreichung niemand zur Mündigkeit gelangt, und da der Mensch nicht ein bloß natürliches, sondern wesentlich ein sittliches Wesen ist, so kann jene Grenze nicht etwa, wie Kant wollte, durch den Eintritt der physischen Möglichkeit, selbst Vater zu werden, bezeichnet sein, sondern zur vollen Mündigkeit gehört mit der geistigen Reife auch die selbständige Lebensstellung. Auf der andern Seite vermindert sich mit der Abgeschlossenheit, welche die natürliche Begleiterin der vollendeten Reife des spätern Mannesalters ist, auch die Fähigkeit, sich zur Jugend herabzulassen und die Beweglichkeit, welche auf ihre mannigfaltigen Bedürfnisse eingeht und immer bereit ist, sie allseitig anzuregen, und man hat daher wohl die Lebensperiode vom 25.—45. Jahr als diejenige bezeichnet, welche in der Regel die tüchtigsten Erzieher liefern werde. Natürlich ist diese Regel keineswegs so gemeint, als ob sie Aelteren die Fähigkeit absprechen wolle, noch mit dem besten Erfolge pädagogisch zu wirken; wohl aber will sie solche Aeltere mahnen, daß sie es sich doppelt angelegen sein lassen, den Sinn für das Wesen und Streben der Jugend sich offen zu halten, auf der ja doch unsere Hoffnung ruht, und ihr nicht als grämliche laudatores temporis acti lästig, statt förderlich zu werden. (Vgl. Rothe's Ethik II. S. 701 f.) Am leichtesten ist jungen und älteren Erziehern die Erfüllung ihrer beiderseitigen besonderen Verpflichtungen an einer Erziehungsanstalt gemacht, wo jungen Lehrern das maßvolle Wirken und die ein würdiges Alter begleitende natürliche Auctorität älterer Berufsgenossen zur Seite steht, und wiederum diese durch die anregende Lebhaftigkeit und Rührigkeit jüngerer unterstützt werden.

o) Abgesehen davon, daß die Erziehung auch auf die körperliche Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Zöglings hinzuarbeiten hat, mithin der vollkommene Erzieher auch in dieser Beziehung Vorbild sein muß, so wird die sich selbst vergessende Hingebung an seinen Beruf, die meist nicht unbedeutende körperliche Anstrengung, welche damit verbunden ist, die frische selbstvertrauende Energie, welche sich durch einzelne Hemmungen in ihrem sicheren Gange nicht stören läßt, noch weniger einzelnen Vergehen der Schüler die Absicht zu kränken unterschiebt, endlich die Heiterkeit des Erziehers, welche für seine Berufsarbeit die gedeihliche Lebensluft bildet, durch seinen Gesundheitszustand unleugbar bedeutend gefördert. In Erwägung dieses Umstandes hat nicht nur Salzmann die Forderung ausgesprochen: „Sei gesund!" sondern auch F. A. Wolf den oben schon theilweise angeführten Satz: „Sei immer gesund, und versteh' es wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern." Insofern die Gesundheit zum Theil auch von der freien Selbstbestimmung abhängt, hatten die beiden Männer Recht, ihre Ansicht, daß eine tüchtige Gesundheit dem Erzieher höchst wünschenswerth sei, vielmehr in ein Gebot zu fassen, dieses Requisit zu erfüllen. Diese Form des Gebotes erinnert daran, daß der Geist des Mannes von einer körperlichen Verstimmung nicht vollständig abhängig sein darf, daß vielmehr der feste Vorsatz, nicht krank sein zu wollen, solcher Verstimmungen Herr werden kann, und daß der Erzieher in Bezug auf die geistige Freiheit, wozu er die Zöglinge heranbilden soll, auch ganz besonders durch jene sokratische Herrschaft des Geistes über den Leib, in welcher z. B. Schleiermacher so musterhaft gewesen ist, ein anregendes Vorbild werden kann. Mag immer einem Erzieher seine schwächere natürliche Widerstandskraft gegen körperliche Leiden ein Anlaß werden, die Mahnung, die Fehler seiner Zöglinge in sich selbst zu suchen, sich ganz besonders gesagt sein zu lassen, damit er nicht sie seine persönliche Verstimmung entgelten lasse, sondern aufmerksam auf sich selbst sei, um sich zu sammeln und die Herrschaft über seine Verstimmung zu gewinnen: jenes Gebot „Sei gesund!" muß ihm doch nicht wie Hohn klingen, sondern als eine tröstliche Hinweisung darauf, daß auch dieses Gebiet der Kraft des Willens sich nicht völlig entzieht und daß die wohl zu Rath gehaltene geringere physische Kraft die sich allzuviel zutrauende größere nicht bloß an Wirksamkeit übertreffen kann, sondern selbst an Dauer (vgl. Kant's Abhandlung: „Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu sein. Ein Antwortsschreiben an Hrn.

Hofrath und Professor Hufeland;" zuerst 1798 als dritter Abschnitt der Schrift über den Streit der Facultäten).

Ein Mann also, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlicher Verstimmung und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wesen wurzelt in dem Grunde des christlichen Heiles und von hier aus mit freiem Blick hinaus sieht auf Welt und Leben, den eine innere Nöthigung treibt, was er gelernt und erfahren, andern und insbesondere dem heranwachsenden Geschlechte mitzutheilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Uebergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, und der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Wege seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das wäre der rechte Erzieher. Nicht leicht werden in der Wirklichkeit in einem Manne alle diese Züge sich vereinigen. Am wenigsten ist es merkwürdigerweise gerade bei denen der Fall gewesen, die durch ihre pädagogischen Theorieen Epoche gemacht haben: Rousseau mußte selbst eingestehen, daß ihm zum praktischen Erzieher nahezu alles fehle; Basedow konnte bei dem unruhigen, hastigen Propagandismus für seine neuen Maßregeln zu dem ruhigen Einblick in sich selbst nicht kommen, den sein früherer Genosse, Salzmann, mit so vielem Recht dem Erzieher empfiehlt; und wenn Pestalozzi die Cardinaltugend des Erziehers, die aufopferungsfähigste Liebe zu seinem Beruf nicht fehlte, so hatte doch auch bei ihm diese Liebe einzelner pädagogischer Sünden Menge zu decken. Diese hingebende Liebe ist aber auch die Kraft, durch welche die aus der mangelhaften natürlichen Begabung des Erziehers, wie aus ungünstigen äußeren Verhältnissen sich ergebenden Mängel am sichersten beseitigt werden. Der Eifer der Liebe schärft den Blick für die mannigfaltigen Aufgaben des Berufes, für die eignen Schwächen, wodurch wir hinter diesen Aufgaben zurückbleiben, und für die verschiedenen Mittel, welche zu ihrer Beseitigung Erfahrung, Beobachtung und Studium darbieten, und ihm haben wir es zu verdanken, daß wir denn doch, als auf ermuthigende Vorbilder, auf eine tüchtige Anzahl von Männern hinweisen können, welche dem Urbild eines vollendeten Erziehers nahe gekommen sind: unter den Repräsentanten der frischen Jugendzeit evangelischer Bildung auf unsere Trotzendorf und Sturm, im Gebiete der Volkserziehung im engeren Sinne auf unsere A. H. Franke und Flattich, im Gebiete der Gymnasialbildung auf unsere Meierotto, Bernhardi, C. L. Roth und neben ihnen auf den trefflichen, von deutschen Bildungselementen tief durchdrungenen Thomas Arnold. Wo namentlich eine höhere Schule durch ernste Zucht und frische Regsamkeit, durch ideales Streben und gediegenes Wissen segensreich wirkt, da kann man darauf rechnen, daß, wenn auch der Name des bescheidenen Mannes nicht auf dem literarischen Markt ausgerufen wird, es doch vor allem die Persönlichkeit eines Erziehers von jenem Schlage ist, welcher man diesen Segen zu verdanken hat. Und so bleibt es dabei: Not measures, but men! (Wiese, a. a. O. S. 20) nicht Maßregeln und Methoden thun es allein, sondern vor allem die Persönlichkeit des Erziehers: durch sie werden die Mängel der Maßregeln am besten ausgeglichen, und ohne sie fehlt auch den besten Maßregeln der wirksamste Nachdruck und die sicherste Garantie. **G. Baur.**

Erziehung. — Da unsere ganze Encyklopädie mit allen Artikeln von A—Z im Grunde nur die Exposition des Begriffs der Erziehung und die Darstellung der Geschichte seiner wissenschaftlichen Fassung und seiner praktischen Verwirklichung ist, so kann ein besonderer Artikel über Erziehung nur den Zweck haben, das Allgemeine, was Begriff und Name in sich faßt, zusammenzustellen, d. h. ungefähr dasjenige zu geben, was man anderwärts als „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" bezeichnet hat. (So Ziller in der diesen Titel führenden Schrift, Leipzig 1856).

Das Specifische des Erziehungsbegriffes ist von manchen (neuerlich wieder von K. Schmid von Schwarzenberg „Philos. Päd. im Umriß," Erlangen 1858) durch die

Unterſcheidung zwiſchen educere und educare deutlich zu machen verſucht worden; wiewohl dieſelbe nicht ausreicht, um eine beſtimmte Definition darauf zu bauen; E. M. Arndt (Fragmente über Menſchenbildung, I. S. 43) ſieht in educare ſogar ſchon das Künſtliche angedeutet und würde educere, aufziehen, τρέφειν für richtiger halten. Schmid ſieht das educere das einemal als Sache der Mutter an, indem ſie das Kind gebiert (a. a. O. S. 40 „es wird der Menſch in das Licht des Tages herausgeführt, educitur," nach dem Spruche: educit obstetrix, educat nutrix, ſ. S. 1), das anderemal (S. 221) ſoll educere heißen „aus der Familie in den größeren Lebenskreis, in die Welt hinausführen," ein drittesmal (S. 223): „die innern, höheren Thätigkeiten anregen, zur Entfaltung bringen und groß ziehen," wogegen hier educare heißen ſoll: „den Knaben aus der animaliſchen Daſeinsform herausführen, den animaliſchen Menſchen in den ſpiritalen verwandeln." Verſuchen wir es mit deutſcher Etymologie, ob wir vielleicht ein feſteres Reſultat gewinnen. Ziehen — etwas von ſeiner Stelle weg an eine andre bringen, und zwar ſo, daß es, wofern es überhaupt beweglich iſt, folgen muß, aber folgen auf ſtetige Weiſe, alſo im Gegenſatze zum Geworfen-, Geſtoßen-, Getragenwerden; was gezogen wird, muß immer noch gewiſſermaßen ſelber gehen, auch wenn es ſich dagegen ſträubt — dieſes Stammwort iſt bereits durch metaphoriſchen Gebrauch auf unſrem Gebiete einheimiſch geworden, verwandt dem Sinne, in welchem der Gärtner ſich Blumen aus Zwiebeln zieht; ſo zieht ſich der Lehrer einen Gehülfen, der Capellmeiſter ſein Orcheſter, in welchem Falle man aber genauer „heranziehen" ſagt; hier bleibt der Sinn dem urſprünglichen Bilde noch am meiſten getreu, da es ein förmliches nach ſich- oder ſich nachziehen iſt, ohne daß damit ſchon irgend eine Andeutung über die Mittel gegeben wäre. Dagegen wenn wir ſagen: „der Burſche muß unters Militär, damit er gezogen wird," ſo ſteht vielmehr das Mittel, die unerbittliche Zucht, im Vordergrunde der Darſtellung, der Zweck aber iſt nicht, daß er einem andern (dem Ziehenden) nachkommt, ſondern daß ſchon formell durchs Gezogenwerden, d. h. durch die Paſſivität, in die ihn der Zwang verſetzt, er überhaupt die rechte Paſſivität als Negation ſeiner ſchlechten Activität, d. h. Gehorſam gegen Perſonen, Auctoritäten, Ordnungen als Negation ſeines rohen Eigenwillens lerne. „Aufziehen" hat ebenfalls bereits ſeine feſte pädagogiſche Bedeutung erhalten; es iſt die Fortſetzung deſſen, was man beim zarteſten Alter, im Hinblick auf die dem Leben drohenden Gefahren, das „Davonbringen" nennt, alſo die leibliche Pflege bis dahin, wo das Kind in dieſer Beziehung ſich ſelber verſorgen kann; eine Aufgabe, die nach dem Tode der Mutter z. B. auch von einer Magd gelöſt werden kann. Hier wiegt das Animaliſche vor, daher man auch von einem Kalbe dasſelbe ſagen kann, von Menſchen aber den Ausdruck meiſt dann gebraucht, wenn verwaiſte oder verwahrloſte Kinder ſchon ſehr früh in fremde Hände kommen, deren Erziehungswerk in dieſem Falle namentlich aus dem Geſichtspuncte der erbarmenden, das Leben erhaltenden Liebe betrachtet wird. Erziehen dagegen — gemäß der Bedeutung der Vorſilbe Er in vielen Wörtern, in erringen, erwerben, erkunden, erarbeiten, erzwingen, erwägen, erſtehen (ſowohl eine Strafe, als einen Gegenſtand in einer Steigerung erkaufen) u. ſ. w. — drückt das Vollendete, bis ans Ziel Verfolgte aus, und ebenſo das alle Seiten Umfaſſende, das Völlige nach ſeiner Qualität. Erziehen iſt alſo = ziehen und aufziehen in jenem metaphoriſchen Sinn, aber mit der beſtimmten Bezeichnung, daß dieſes Geſchäft bis an ſein Ziel fortgeführt werde und alle Seiten des zu ziehenden Objectes umfaſſe. Damit iſt jedoch der wirkliche Inhalt des Begriffes noch nicht näher beſtimmt. Wir wiſſen ihn nicht bündiger zu definiren, als ſo: die Erziehung iſt die abſichtliche und zuſammenhängende Einwirkung Mündiger auf die Unmündigen, wodurch dieſe jenen perſönlichen Werth erlangen ſollen, deſſen ſie ihrer Natur nach fähig ſind und in deſſen Erreichung der göttliche Zweck ſich erfüllt, zu dem jeder einzelne für ſich und als Glied der geſammten Menſchheit, ſo wie dieſe ſelbſt, von Gott geſchaffen iſt.

1) Das Subject der Erziehung iſt nur der Menſch; nur ein freies Weſen kann freie Weſen wie zeugen ſo erziehen. Man iſt zwar vollkommen berechtigt, den Begriff

auch auf Höheres und Allgemeineres auszudehnen, ſo weit ſogar, daß ein erziehender Einfluß ſelbſt da ſtatuirt werden kann, wo gar keine Abſicht dazu vorhanden iſt, ſomit eines der angegebenen Merkmale fehlt. („Die Geſellſchaft arbeitet an der Erziehung oder Verziehung ihrer Mitglieder unaufhörlich durch ihre Inſtitutionen, durch die Art der öffentlichen Geſchäftsführung, durch die Gelegenheit zu eigener Thätigkeit, die ſie ihnen darbietet oder abſchneidet, durch die Begünſtigungen und Hemmungen, die der Einzelne in ihrer Mitte erfährt, durch die Art, wie ſie ihn anſtellt, belohnt, beſtraft, hervorzieht oder zurückſetzt, ſelbſt durch den Stoff der Beurtheilung und Kritik, den ſie ihm darbietet.“ Hartenſtein, Die Grundbegriffe der ethiſchen Wiſſenſchaften S. 513.) So weit aber in ſolchen Dingen wirklich keine pädagogiſche Abſicht liegt, die den Geſetzgeber geleitet hätte, ſondern nur die Wirkung der durch ganz andre Mächte (Naturnothwendigkeit, Zufall, ſogar ſchlimme, egoiſtiſche Motive) bedingten öffentlichen Verhältniſſe eine erziehende iſt, gerade ſo, wie mich auch eine Krankheit, wie mich irgend ein Geſchick, irgend eine Berührung mit Menſchen und Dingen erziehen helfen kann: in ſo weit fällt dies alles unter den Begriff einer göttlichen Pädagogie, der aller theiſtiſchen Religion weſentlich iſt. (Iſrael darf es unter ſeine Prärogativen rechnen, daß „der Herr, ſein Gott, es gezogen hat, wie ein Mann ſeinen Sohn zeucht“ 5 Moſ. 8, 5; das Chriſtenthum aber erkennt vermöge ſeines Univerſalismus Gott, von dem πᾶσα πατριὰ ἐν οὐρανοῖς καὶ ἐπὶ γῆς ὀνομάζεται Eph. 3, 15, als den Erzieher ſowohl der Völker als jedes einzelnen, und ſieht als ſeine Mittel dazu theils die Lenkung der Schickſale überhaupt [was man göttliche Führungen nennt, erinnert ja ſchon der Wortbedeutung nach an educare], theils insbeſondere die Verhängung von Leiden Hebr. 12, 5—11, theils aber das Inſtitut der Kirche an, die ſich freilich im katholiſchen Mittelalter nicht damit begnügt hat, bloß Organ der göttlichen Erziehung zu ſein und als ſolches durch Bewahrung und Verkündung des göttlichen Wortes und durch chriſtliche Disciplin zu wirken, ſondern ſich als Mutter auch die Rechte des Vaters beilegte, als ob dieſer nicht in Perſon die Zügel des Hausregiments führte. — Die Religionen ſelbſt und ihren Entwicklungsgang als eine göttliche Pädagogie darzuſtellen, iſt ein Gedanke, den Leſſing in ſeiner Schrift: „Die Erziehung des Menſchengeſchlechtes“ 1780 auszuführen verſucht hat). So ſehr aber jener Begriff einer göttlichen Erziehung ein nicht nur dem Kreiſe des Erbaulichen oder doch der theologiſchen Vorſtellungsweiſe angehörlger, ſondern auch von der Philoſophie anerkannter iſt (ſ. Chalybäus, Specul. Ethik I. S. 76), ſo berührt er doch die pädagogiſche Wiſſenſchaft und Praxis nur in ſo weit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtſein des Erziehers nothwendig iſt, ſich als Organ eines höheren, unſichtbaren, allweiſen Erziehers zu wiſſen, der den menſchlichen Erzieher ſelbſt noch in ſeiner Zucht hält. Das giebt eben ſo ſehr die rechte Demuth wie das richtige Selbſtgefühl; was kann doch ein Menſchenkind höheres ſein, als ein Rüſtzeug Gottes des Allerhöchſten? (Das Weitere über dieſes Moment im Begriffe der Erziehung ſ. in dem Art. „Erzieher.“)

2) Ebenſo wie das Subject, iſt auch das Object der Erziehung der Menſch. („Erzogen werden kann allein der Menſch, gezogen und dreſſirt wird das Thier. Man ſpricht von Viehzucht, nicht aber von Vieherziehung.“ Daub, Prolegomena zur theol. Moral S. 360.) Ob es für höhere Weſen, wie ſie uns das Chriſtenthum in der Engelwelt vorſtellt, etwas der Erziehung entſprechendes giebt, iſt eine Frage, die den Pädagogen noch kein Kopfzerbrechen gemacht hat, die dieſelben aber auch ſchon darum auf ſich beruhen laſſen müßen, weil ſelbſt der Theoſoph und der Scholaſtiker ihnen darüber nichts annehmbares zu ſagen wiſſen. Für die Pädagogik iſt die Hauptfrage an dieſem Punct vielmehr die, ob die Erziehung das einzelne Individuum zu bearbeiten oder auf die Maſſen zu wirken habe. Zu letzterem haben die reformatoriſchen Geiſter unter den Pädagogen ſtets Luſt gehabt, ſie wollten ja durch neue Organiſation der Erziehung ein neues Menſchengeſchlecht, ein goldenes Zeitalter herbeiführen. Großartiger hat ſich kaum jemand dies geträumt als J. G. Fichte. Aber ſo wenig man die Menſchenkinder in

großen Brutöfen en masse ins Leben befördert, ſondern jedes einzelne wird von ſeiner Mutter mit Schmerzen geboren und bedarf der individuellſten Pflege, ſo wenig kann die Erziehung eine maſſenhafte ſein; auch darin erweiſt ſich die Pädagogik als Tochter der Ethik, da auch dieſe (ſ. d. Art.) es principiell mit dem Einzelnen, mit ſeiner Seele Heiligung zu thun hat. Der Geſetzgeber kann immerhin bei öffentlichen auf die Erziehung bezüglichen Einrichtungen von Ideen allgemeiner Art ſich leiten laſſen, das iſt das Politiſche im Pädagogiſchen; aber die weiſeſten Inſtitutionen ſind fruchtlos, wenn nicht das einzelne Kind als Perſon den Gegenſtand der Erziehung bildet, d. h. wenn auch der praktiſche Erzieher ins große arbeiten will. Dem widerſpricht ſelbſt die Schulerziehung nicht; auch ſie iſt mehr ſcheinbar als wirklich eine Maſſenerziehung; der Lehrer, der ſich des Einzelnen nicht annimmt, wird an der Maſſe keine Wunder thun; und überdies muß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen, und zwar als diejenige, von welcher für die Geſammtbildung des Zöglings viel mehr abhängt, als von jener. Darum haben auch ſolche Lehrer, die vielleicht in der großen Welt nie genannt wurden, die aber ſich immer der ihnen perſönlich Anvertrauten auch mit perſönlicher Hingebung und Treue angenommen haben, ein höheres Verdienſt, als wer, ohne im kleinen arbeiten zu wollen, ein Weltſchulmeiſter zu ſein ſich einbildet. — Wenn aber nur der einzelne Menſch Object der Erziehung iſt, ſo iſt er es dafür auch ganz, nämlich nicht auf die ganze Dauer ſeines Lebens (ſo lange behält uns nur Gott in ſeiner Schule) aber doch bis zur völligen Selbſtändigkeit. Dem widerſpricht keineswegs, daß dem älteren Sohne mehr Freiheit geſtattet wird, als dem Knaben, dem Kinde, denn auch das Geſtatten der Freiheit iſt noch ein Moment der Erziehung — als Mann hat mir niemand ſolche zu geſtatten, ich nehme ſie mir ſelbſt. Auch in dem Sinn, in welchem Ziller a. a. O. S. 2 ſagt: „die Erziehung kann nicht für den ganzen Menſchen ſorgen," da er nämlich das leibliche Auferziehen vom Erziehungsbegriff ausſchließen will, können wir die Beſchränkung nicht zugeben. Denn ſo richtig der Tadel iſt, den er dagegen ausſpricht, daß die Pädagogen ſeit Rouſſeau (und Locke) vorzugsweiſe „den phyſiologiſchen Bedingungen des menſchlichen Daſeins nachgegangen," ſo iſt doch eben ſo gewiß, daß in der Regulirung des leiblichen Lebens, und zwar von Anfang ſchon, ein erzieherliches Moment liegt. Gerade im werdenden Menſchen hängt das leibliche und geiſtige, näher das ſittliche Leben ſo enge zuſammen, daß die Betheiligung der Phyſiologen und Mediciner am Geſammtwerke der Erziehungskunſt nicht entbehrt werden kann, wir vielmehr Arbeiten wie z. B. die Schrift von Heyfelder „Die Kindheit des Menſchen" (Erlangen 1857. 2. Aufl. 1858) für unſere Wiſſenſchaft ſtets willkommen heißen. Rein pathologiſche, therapeutiſche und diätetiſche Fragen, die das Kindesalter betreffen, hat die Pädagogik allerdings nicht zu behandeln, ſie kann ſie von ſich aus auch nicht beantworten; der Arzt als ſolcher iſt nicht Erzieher. Aber da die mens sana durch das corpus sanum weſentlich mitbedingt iſt und die Pflege und resp. Herſtellung des letzteren immer zugleich den Willen des Zöglings mit in Anſpruch nimmt, ſo iſt nur das den Hebammen, Kindswärterinnen und Aerzten anheimfallende Detail dieſer Dinge von dem Begriff der Erziehung auszuſchließen, immerhin aber ihr auch in dieſer Beziehung der ganze Menſch als Object zuzuweiſen.

3) Iſt der Menſch, und zwar das Individuum, nicht die Maſſe, das Object der Erziehung, gleichſam das Material, das ſie als Kunſt zu bearbeiten hat, ſo fragt es ſich weiter, was ſie aus dieſem Objecte machen ſoll? wie das Kunſtwerk heißt, zu dem dieſer Stoff unter ihren Händen ſich geſtaltet? Es iſt der Menſch, der ſeinem Begriff adäquate, ſeiner Anlage und Beſtimmung entſprechende Menſch, den die Erziehung zu Stande bringen ſoll, nachdem ihn die Zeugung als ein zwar alle Anlagen in ſich tragendes, aber völlig unentwickeltes, ja (ſ. d. Art. Erbſünde) auch widerſprechende, negative Elemente in ſich hegendes Weſen in die Welt geſetzt hat. Ohne darum einem falſchen, inhaltsleeren Humanitarismus in die Hände zu fallen, für deſſen Bekenner der Begriff Menſch nur den Inhalt hat, das Oppoſitum des Begriffes Chriſt zu ſein (wie für

Rouſſeau der Begriff Natur bloß das Oppoſitum der Cultur war), müßen wir jenen Satz in dem Sinne, in dem das Chriſtenthum die menſchliche Beſtimmung auffaßt, darum feſthalten, weil dem Erzieher der Menſch als Perſon Selbſtzweck ſein muß; nicht etwa damit andere etwas an ihm haben, wie man ein Pferd für einen großen Herrn einſchult, ſondern damit er an ſich ſelbſt etwas habe, wird er erzogen. „Wir denken nicht daran," ſagt Ziller a. a. O., „den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu ſuchen. Wir wollen dieſen nicht dazu benützen, um aus der Familie, aus dem Staat, aus der Menſchheit etwas zu machen, um ſie beſtimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Thätigkeit muß in dem Einzelnen ihren Ausgangspunct, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Thätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Geſellſchaft zu wirken ſucht, iſt keine erziehende. Den Erzieher als ſolchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in ſich trägt, auch der Geſellſchaft zu gute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von dem Einzelnen auszugehen hat. Es ſind das politiſche Reflexionen, die außerhalb des pädagogiſchen Geſichtskreiſes liegen. Die Sorge für die Menſchheit ſollte ohnehin der beſchränkte Menſchengeiſt dem höchſten Weſen überlaſſen." Das iſt etwas ſtark ausgedrückt, aber es iſt in der That nur die Conſequenz davon, daß der Menſch nie aufhören kann, Selbſtzweck zu ſein, weil er Perſon iſt. Er ſoll einen abſoluten Werth bekommen, aber nicht einen Werth für jemand außer ihm, als wäre er für dieſen nur eine Sache, ſondern für ſich ſelbſt; dieſer abſolute Werth iſt (ſ. d. Art. Ethik) kein anderer, als der ſittliche, zu dem ſich alle andern, z. B. der Werth der Intelligenz, des Talentes u. ſ. w. immer nur verhalten, wie das Relative zum Abſoluten, ſo daß ſie dem Sittlichen ſich unter- und einordnen. Aber dieſe letzten Sätze müßen das Bedenken erwecken: ob denn nicht der Menſch einen Werth haben ſoll für andere, für das größere oder kleinere Ganze, dem er angehört — chriſtlich geſprochen: für Gott und Gottes Reich? Wird dies zugeſtanden, dann haben wir auch den Zweck der Erziehung nicht allein im Zögling ſelber zu ſuchen; wir haben ihn auch für die menſchlichen Gemeinſchaften, für Staat und Kirche, wir haben ihn fürs Himmelreich zu erziehen nicht bloß in dem Sinn, daß er das Himmelreich in ſich trägt als die eine koſtbare Perle, ſondern daß das Himmelreich an ihm auch etwas hat, einen „lebendigen Stein" (1 Petr. 2, 5), der das Ganze mitträgt, der alſo auch um des Ganzen willen da iſt. Dieſe beiden Tendenzen ſind nun aber keineswegs in dem Verhältniſſe zu einander, daß jede beſchränkt werden müßte, um der andern Raum zu laſſen. Das iſt vielmehr (wie H. Fichte es nennt, vgl. Syſt. der Ethik II. 1. S. 112) „das innerliche, überempiriſche Bezogenſein der Geiſter auf einander," daß jeder nur in dem Maße Werth hat für ſich ſelbſt, für ſein eigenes Bewußtſein, als er auch Werth hat fürs Ganze (ob dieſer von den Andern wirklich erkannt wird oder nicht, ändert daran nichts), und umgekehrt, daß er nur Werth hat fürs Ganze, wenn er für ſich ſelbſt etwas werth iſt. Wer ſich egoiſtiſch abſchließt und ſein eigenes Ich zum Mittelpuncte macht, um den ſich alles drehen ſoll, der iſt nicht nur nichts werth fürs Ganze, er bettet auch ſich ſelbſt am ſchlimmſten; an ſeinem Egoismus geht er mit Seele und Seligkeit zu Grunde. Umgekehrt: wem daran gelegen iſt, zu ſittlicher Vollendung zu gelangen, der kann dies gar nicht, ohne durch die Macht der Liebe, die gerade den Kernpunct dieſer ſittlichen Vollendung bildet, wie Gott die Liebe iſt, auch das Ganze mit zu umfaſſen. Gerade indem er ſich hingiebt, gewinnt er ſich erſt wahrhaft (wer ſein Leben verliert, ſagt Chriſtus, der wirds finden Matth. 10, 39. Joh. 12, 25). Es iſt ſomit an ſich durchaus keine Aufhebung oder Beſchränkung des abſoluten Werthes, den die Perſon als Selbſtzweck hat, wenn geſagt wird: jeder iſt auch um der andern, um Gottes willen da, er ſoll etwas für jene, für dieſen ſein; und es iſt noch keine Spur von Unrecht oder Unlauterkeit darin, wenn etwa der Miſſionar, indem er Einzelne bekehrt, dabei zugleich ſchon beabſichtigt und ſich der Hoffnung freut, eine Gemeinde zu ſammeln; denn dieſe wünſcht er doch nur wieder darum zu Stande zu bringen, damit die einzelnen Seelen alle in ihr eine geiſtige Heimat, einen Halt und Nahrungsquell

haben. So auch, wenn der Vater den Sohn etwa für den Dienſt der Kirche, für die Medicin, für den Kriegsdienſt erzieht, ſo iſt es ja vielmehr edel, wenn er dabei nicht bloß das künftige Wohl des Sohnes im Sinne hat, ſondern auch der Kirche, dem Staat u. ſ. w. eine tüchtige Kraft heranbilden will. Und wenn Kant (ſ. ſ. Päd. von Rink S. 9) ausruft: „es iſt entzückend ſich vorzuſtellen, daß die menſchliche Natur immer beſſer durch Erziehung werde entwickelt werden und daß man dieſe in eine Form bringen werde, die der Menſchheit angemeſſen iſt; dies eröffnet uns den Proſpect zu einem künftigen glücklicheren Menſchengeſchlechte!“ — ſo wäre es grauſam und unrecht, dieſes Entzücken durch Leugnung ſolcher Wirkungen der Erziehung zu vernichten. Aber der Erzieher thut dennoch wohl, den erſten, rein perſönlichen Geſichtspunct vorzugsweiſe im Auge zu behalten. Denn ſobald er dem zweiten ſich ebenſo zuwendet, geräth er in die Gefahr, von dieſer — man möchte ſagen glänzenderen, großartigeren Anſchauungsweiſe einſeitig beherrſcht zu werden; indem er aber alsdann den Zögling mehr als Mittel denn als Selbſtzweck behandelt, alſo z. B. dem eignen Genius des Knaben Gewalt anthut oder andererſeits ihm ſolches, was nach gemeiner Moral einfach unrecht iſt, darum hingehen läßt, weil es jenem vermeintlich höheren Zwecke nicht widerſpricht (wie einſt die Münchner fliegenden Blätter einen Papa ſehen ließen, der der Meinung iſt, ſein Bube qualificire ſich vortrefflich zum Advocaten, da ihm kein wahres Wort aus dem Munde gehe — der alſo, wenn jene Berufswahl entſchieden war, ſicherlich dieſer abſonderlichen Qualification nicht entgegentrat): ſo verletzt er nicht nur das perſönliche Recht des Zöglings, ſondern er erreicht auch ſeinen Hauptzweck nicht, dem er dasſelbe geopfert, eben weil jeder Mangel an perſönlicher ethiſcher Tüchtigkeit auch ein Fehler wird fürs Ganze. (Wie die neuerlich von vielen geforderte nationale Erziehung, d. h. Erziehung für das Nationalleben, für die nationalen Zwecke, die Ehre, Freiheit, den Wohlſtand der Nation ebenfalls ſchon eingeſchloſſen iſt in die Erziehung zur Sittlichkeit, die das Individuum als Selbſtzweck behandelt, darüber ſ. Waitz, Allg. Päd. S. 70.) Der religiöſen Auffaſſung des Erzieherberufs iſt es allerdings eigen und angemeſſen, den Zögling fürs Reich Gottes, nicht bloß zu ſeiner eigenen Selbſtbefriedigung, zur Harmonie mit ſich ſelber bilden zu wollen; Stellen wie Eph. 1, 12 geben dem chriſtlichen Erzieher die Weiſung, ſeinen Zögling als ein Werkzeug zu betrachten, das zu Gottes Ehre dienen ſoll. Aber wie anderswo, z. B. Kol. 1, 28, derſelbe Zweck in den Menſchen ſelbſt verlegt wird, ſo iſt es gerade die conſtante chriſtliche Anſchauung, beruhend auf dem chriſtlichen Begriffe vom Weſen Gottes und ſeiner Gemeinſchaft mit dem Menſchen, daß, wie Gott am Menſchen und im Menſchen ſeine Ehre haben will, ſo auch der Menſch, indem er nur für Gott ſein will, darin ſeine eigene höchſte Ehre und Seligkeit findet. Das iſt die Macht und das Wunder der Liebe, das wir an jeder ſich für die Ihrigen aufopfernden Mutter, an jedem für ſeinen Beruf ſich ſelbſt vergeſſenden Manne vor Augen ſehen. Aber auch für den religiöſen Erzieher iſt es rathſam, ſich deſſen ſtets bewußt zu bleiben, daß der Zögling Selbſtzweck iſt, weil er dadurch um ſo eher bewahrt bleibt vor denjenigen Abwegen, auf die auch eine excluſiv religiöſe Erziehung leicht geräth, wenigſtens dem Zeugnis der Geſchichte zu folge oft gerathen iſt. Die jeſuitiſche Erziehung will auch eine weſentlich religiöſe ſein, aber weil ihr das Reich Gottes identiſch iſt mit der römiſchen Kirche, ſo erzieht ſie auch nur für dieſe; der Zögling hat nur Werth als Werkzeug für den Ordenszweck. In andrer Weiſe kann auch die pietiſtiſche Erziehung durch zu ausſchließliches Feſthalten am religiöſen Lebenszwecke ſich an der Selbſtändigkeit des Zöglings verſehlen; ſie kann ihn für den Himmel brauchbar machen wollen, aber verſäumt darüber dem Rechnung zu tragen und zu geſunder Entwicklung zu helfen, was er an Gaben und Kräften für irdiſche, menſchliche Lebenszwecke doch in ſich trägt, iſt aber eben damit auch nicht wahrhaft fromm, weil ſie ſich nicht dazu erheben kann, in allen guten Dingen auch Gaben und Ordnungen Gottes zu erkennen.

Die Behauptung, daß der Zweck der Erziehung im Zögling ſelber liege, wird nun

freilich, ſobald ſie auf die angegebene Weiſe erläutert und modificirt wird (daß nämlich dieſer Zweck den allgemeineren nicht aus-, ſondern einſchließe, daß der Einzelne zugleich fürs Ganze da ſei und demſelben als lebendiges Glied ſich einfügen ſoll), auch von denjenigen nicht beſtritten, die etwa nach antiker Weiſe das Individuum lediglich für den Staat, oder nach philanthropiſtiſcher Weiſe fürs Weltbürgerthum erziehen wollen; ſie glauben damit ja zugleich die höchſte Tugend und das höchſte Glück des Individuums ſelber zu begründen. So bringt es unter den Neuern — um nur Ein Beiſpiel zu nennen — Graſer (ſ. d. Art.) eigentlich zu keinem höhern Zweck des Lebens und der Erziehung, als daß aus dem Menſchen der Bürger werde (vgl. „Divinität ꝛc." 3. Aufl. S. 101. § 74); aber hierin glaubt er dennoch die „Divinität" im Menſchen zu erkennen; er iſt alſo weit entfernt, das „Divine" im Individuum und damit dieſes ſelbſt dem Staate oder der Geſellſchaft opfern zu wollen, ſondern in dieſem Gemeinleben glaubt er für jenes Perſönliche erſt die rechte Stelle und die wahre Vollendung zu finden. Deshalb kommt ſo ſehr viel darauf an, daß der ethiſche Begriff von der Beſtimmung des Menſchen richtig gefaßt wird, d. h. daß alle jene Potenzen, für die der Menſch etwas werden ſoll, wie Familie, Staat, Welt in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchſten, Ueberirdiſchen, Ewigen, zu Gott erkannt werden, in welchem die chriſtliche Ethik allein das höchſte Gut erkennt. Gott im Menſchen, der Menſch in Gott — das iſt das Ziel, das der Erzieher für den Zögling gerade ſo im Auge haben muß, wie der Chriſt, der ſich ſelbſt erzieht, es für ſich im Auge hat, wie Gott ſelbſt es in ſeinem Heilsrathſchluß und deſſen Ausführung im Auge behält. Und da dies Ziel nur erreichbar iſt auf Grund der geſchehenen, hiſtoriſchen Vereinigung Gottes mit den Menſchen in der Perſon des Erlöſers — „Menſchen Gottes" (2 Tim. 3, 17) werden wir nur durch den „Gottmenſchen" —: ſo iſt klar, daß wir, wenn wir den oberſten Zweck aller Erziehung als das Princip aller Pädagogik bezeichnen ſollen, ſagen müßen: dieſes Princip iſt Chriſtus (wie Chriſtus auch das Princip der chriſtlichen Ethik iſt); zu ihm ſoll der Zögling geführt werden, (Marc. 10, 14), damit Chriſtus in ihm Geſtalt gewinne (Gal. 4, 19), daß er in Chriſti Bild ſich verkläre (2 Kor. 3, 18) und er in Chriſto vollkommen werde (Kol. 1, 28). Darein iſt alles, „was wahrhaftig iſt, was ehrbar, was gerecht, was keuſch, was lieblich, was wohllautet, was irgend eine Tugend, irgend ein Lob iſt" (Phil. 4, 8), mit eingeſchloſſen, ſomit auch alles, was ſonſt als weltlich dem Göttlichen, als profan dem Religiöſen entgegengeſetzt wird, alles aber in ſeiner rechten Unter- und Einordnung. Darin kommt auch das Menſchliche, ſtatt vom Göttlichen aufgezehrt und vernichtet oder geknechtet zu werden, vielmehr allein recht zu ſich ſelber, zu ſeiner Freiheit, Kraft und Wahrheit; „es iſt der Begriff der menſchlichen Natur, nicht eine ſelbſtändige Natur, ſondern Organ, Tempel für die göttliche zu ſein; in demſelben Maße, als die menſchliche Natur erfüllt iſt von der göttlichen, erreicht ſie ihren Begriff, und es gilt von jedem menſchlichen Individuum, daß es ein wahrer Menſch wird nur ſofern ein göttlich Wort in ihm Fleiſch wird." (Martenſen, Dogmatik § 137.) Wie ſich auch jenes Menſchliche alles unter den oberſten Zweck befaſſe, das hat im Detail die Theorie der Erziehung (ſ. die Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 94—100) und allgemeiner die chriſtliche Ethik (z. B. in ihrer Expoſition des Begriffes Welt, in ihrer Güterlehre ꝛc.) zu zeigen. Daher, wenn der Dichter von Rouſſeau geſagt hat, er werbe aus Chriſten Menſchen, ſo ſagen wir vom Erzieher: aus Menſchen wirbt er Chriſten, und was Nitzſch (Prakt. Theol. III. 1. S. 16. § 413) als den Maßſtab der ſeelſorgeriſchen Arbeit bezeichnet, das iſt ganz ebenſo auch der Maßſtab, woran die erzieheriſche Arbeit zu meſſen iſt, nämlich: „der Menſch Gottes, das Glied Chriſti, das Kind und der Erbe Gottes, der ſelige Menſch, der Chriſt, zunächſt der durch den Glauben gerechtfertigte, in Hoffnung ſelige, frohe, wahrhaft freie, perſönliche Menſch." „Es iſt alſo," fahren auch wir mit Nitzſch fort, „weder der niedrige Maßſtab irgend einer bloß zeitlichen Beſtimmung, noch der hohe einer unbeſtimmt unendlichen Vervollkommnung

des Menſchen angelegt.“ (Vgl. ferner die bündige Darlegung des Erziehungszweckes bei Rothe, Ethik III. S. 683 f.)

Damit iſt zugleich auch die Würdigung derjenigen Anſicht gegeben, nach welcher der Erziehungszweck ſo ſehr im Individuum liegen ſoll, daß der Erzieher ſogar ſonſt nichts zu thun hat, als die individuelle Anlage in ethiſcher wie in intellectueller Beziehung zur Reife zu bringen, alſo, wenn wir dafür einen extremen Ausdruck gebrauchen wollen, aus jedem Zögling ein Original zu machen. Allein ſo hoch wird niemand die Individualität ſtellen wollen, daß der Erziehungszweck erreicht wäre, wenn nur der Zögling als ein Menſch daſtünde, der keinem andern glliche. Die ethiſche Beſtimmung des Menſchen iſt für alle nur Eine, wie nur Ein Gott iſt für alle; was deren individuelle Ausprägung ſein darf und ſoll, das drücken wir mit dem Worte „Charakter“ aus (ſ. d. Art.), mit welchem der Erziehungszweck ganz wohl bezeichnet werden kann, das aber jenen Einen und für alle geltenden ſittlichen Maßſtab nicht aus-, ſondern einſchließt. (S. weiter den Art. Erziehungsprincipien.)

Ein Moment, das zur Definition des Erziehungszweckes weſentlich mitgehört, muß noch ſpeciell herausgehoben werden, nachdem es oben von anderer Seite her nur angedeutet worden; es liegt in der Unterſcheidung zwiſchen Zweck und Ziel, oder in der Frage, ob man an irgend einem Puncte ſagen könne: das Ziel iſt erreicht, es iſt nichts mehr zu thun, wie man dies von einem vollendeten Bauwerk, einem Gemälde, einer Statue ſagen kann. „Wo Erziehung Statt hat, iſt die Grenze nicht beſtimmt, weder innerlich, noch äußerlich. Wenn das Thier durch die Zucht zu einer Vollkommenheit durch die Menſchen kommt, die es ohne Zucht nicht hat, ſo hat dieſe Vollkommenheit eine Grenze. Die Erziehung des Menſchen iſt auch ſeine Vervollkommnung, aber nicht ins Endliche, ſondern ins Unendliche“ (Daub, Proleg. S. 360). So richtig das iſt, ſo folgt doch nur, daß der Menſch ſein Lebenlang nie mit ſich vollſtändig fertig iſt, ſo daß er nichts mehr abzulegen, nichts mehr zu lernen hätte; gerade die gediegenſten Menſchen erkennen dies am meiſten, denn je höher ihre ſittliche Durchbildung ſteigt, um ſo höhere Forderungen ſtellen ſie an ſich ſelber. Aber das iſt dann Selbſterziehung, das iſt Aſceſe — das Wort nicht in mönchiſcher, ſondern allgemein ſittlicher Bedeutung genommen. Und ſo hat denn allerdings die Erziehung im Sinne der Pädagogik an dem Punct ihr Ziel, ihr Ende, an welchem ſie in Selbſterziehung übergeht, wo der inzwiſchen unter Vormundſchaft geweſene Wille des Zöglings legitimirt wird, ſelber den Thron zu beſteigen. Sobald der Geiſt zur Freiheit gelangt, das Gute zum eignen, feſten Willen geworden iſt, wäre eine Fortſetzung der Erziehung nicht nur überflüſſig, ſondern ein Schaden und ein Unrecht. Denn alsdann ſtehen Erzieher und Zögling, der Vater und der erwachſene Sohn, der Lehrer und der ins Amt eintretende oder daſſelbe ſchon ſelbſtändig führende Schüler einander wohl noch gemäß der Subordination des Alters und der Pietät, im übrigen aber beide als Männer gegenüber; der Zögling iſt ſelbſt zum Charakter geworden, für den die entſcheidende, nöthigende Einwirkung eines andern Charakters immer eine Bevormundung, eine Hemmung ſeiner freien Selbſtentwicklung, eine Verletzung ſeiner perſönlichen Würde iſt. Jener Punct aber, wo das eine ins andre übergeht, iſt deswegen ſchwer zu beſtimmen, weil niemand über Nacht ein Mann wird. Mancher könnte ſchon zeitig ſich ſelbſt überlaſſen werden, weil ſein geſetzter, ernſter Sinn, ſeine innere Klarheit und Beſonnenheit ihm ſchon als Jüngling den Charakter des Mannes geben; manchem andern aber käme es wohl (und denen, die das Unglück haben, unter ihm zu ſtehen, wäre es gleichfalls zu gönnen), wenn er noch einen Erzieher über ſich hätte; giebt es doch hie und da z. B. ſogar Beamte, von denen, obwohl ſie im Mannesalter ſtehen, der ſignificante Volksausdruck ſagt: „es bubele noch bei ihnen,“ was ſich ſowohl auf ihr Benehmen im Amte wie im Wirthshauſe beziehen kann. Es iſt deshalb auch außer Zweifel, daß erſtlich vor jenem Wendepunct ſchon allmählich die Zucht zurücktreten und, ſo weit ſie noch thätig iſt, freiere Formen annehmen muß (darauf beruht z. B. die ſo viel misbrauchte und darum beklagte, aber principiell dennoch nothwendige und heilſame Freiheit

des akademiſchen Lebens im Gegenſatze zum Gymnaſium und der niedern Schule); und daß zweitens auch *nach* jenem Wendepunct eine der Erziehung analoge, aber nicht mehr ihre Form an ſich tragende (ſich von ihr alſo wie der Geiſt vom Geſetz, Gal. 5, 18, unterſcheidende) Einwirkung auf den Willen nothwendig iſt; eine Einwirkung, die auch factiſch durch Lehre und Inſtitutionen der Kirche, durch die Ehe, durch Ordnungen des Staates, durch Umgang und Geſelligkeit, durch das Leben ſelbſt mit ſeinem bald wilden bald ſanften Wellenſchlag ausgeübt wird, in welchem allem es aber nur Eine Hand iſt, die da erzieht, die Hand des Allmächtigen. Dieſem Sachverhalte gemäß kann und muß alſo doch ein Punct fixirt werden können, wo die Erziehung in unſerm Sinn aufhört. Das iſt die Volljährigkeit, die in gewiſſen Beziehungen geſetzlich auf ein beſtimmtes Lebensalter fixirt iſt und hiernach für das weibliche Geſchlecht früher, für das männliche ſpäter eintritt, ſonſt aber an den Eintritt in die Ehe, oder an den Antritt des erſten Amtes, oder an die Führung eines Geſchäftes mit freiem, eignem Erwerb (ſomit auch als Gehülfe, als Arbeiter ꝛc.) ſich knüpft. Die nothwendige Aeußerlichkeit bürgerlicher Einrichtungen bringt es mit ſich, daß wir, ſtatt ſagen zu können: keiner wird aus der Erziehung entlaſſen, bevor er im Stande iſt, ſich ſelbſt zu erziehen, vielmehr ſagen müßen: jeder, wenn er einmal factiſch aus der Erziehung entlaſſen iſt, hat dann die Aufgabe, fortan ſich ſelbſt zu erziehen.

4) Die Frage, ob denn Erziehung überhaupt *möglich*, und wenn das, ob ſie *nothwendig* ſei, darf, ſo müßig ſie zu ſein ſcheint, da die Wirklichkeit jede Beweisführung überflüſſig macht, und, wenn die Argumentation die Unmöglichkeit darthun würde, die Erziehung als Praxis dennoch nach wie vor im Gange bliebe, nicht ganz übergangen werden, da es — wie es einen pädagogiſchen Aberglauben an die Zaubermacht der Erziehung — ſo auch einen pädagogiſchen Unglauben giebt, der zwar ſelbſtverſtändlich nicht leugnet, daß es möglich ſei, einen jugendlichen Geiſt mit allerlei Stoff an Kenntniſſen auszuſtatten, aber leugnet, daß der Erzieher den Zögling nach einer in jenem wohnenden Idee formen, alſo etwas aus ihm machen könne, was er nicht ebenſogut von ſelbſt geworden wäre. Dieſe Behauptung ſtammt principiell aus einer determiniſtiſchen Anſicht von der menſchlichen Freiheit (ſ. d. Art.), ſo z. B. in der Schrift „Die beiden Grundprobleme der Ethik," zwei akad. Preisſchriften von *Schopenhauer* Frankf. 1841, der zwar zugiebt, daß eine Einwirkung auf die Intelligenz immerhin möglich ſei, der Wille aber, der Charakter jedem Individuum ſo entſchieden ſchon angeboren ſei, daß er durch nichts mehr, alſo auch durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne (S. 253 ff.). Dem Boshaften ſei ſeine Bosheit ebenſo angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und ihre Giftblaſe; ſo wenig, wie ſie, könne er es ändern; dies dennoch zu hoffen, ſei ein Traum der Moraliſten. Dann iſt auch die ganze Pädagogik ein Traum; aber bleibt, wenn die Menſchheit durch derlei Philoſophen aus ſolchem Traume ſich wecken läßt, dann noch etwas anderes übrig, als ſolch eine Creatur, weil man ſie nicht beſſern kann, zu erwürgen, ſobald man gewahr wird, daß ſie eine Schlange iſt? Andre ſind übrigens von demſelben Determinismus aus auf die entgegengeſetzte Anſicht gekommen, daß nämlich nur auf dieſer Grundlage die Erziehung möglich, unter Vorausſetzung der Willensfreiheit dagegen unmöglich ſei, weil man alsdann keinen Augenblick ſicher ſei, daß der Zögling alles, was man ihm bisher als Grundſätze eingepflanzt, als Tugenden angewöhnt habe, eben in Folge ſeiner Freiheit von ſich abwerfe und ſich ſelber in ganz entgegengeſetzter Weiſe beſtimme. In welchem Sinne neben ſolcher Leugnung freier Selbſtbeſtimmung noch eine Einwirkung auf den Willen, alſo eine Erziehung wirklich denkbar ſei, wird der Art. Freiheit darthun; hier ſei nur bemerkt, daß, ſobald der Determinismus einen religiöſen Charakter annimmt, das abſolute Beſtimmtſein jedes einzelnen alſo durch göttliche Macht bedingt und geordnet iſt, dann der Erzieher und all ſein Thun in dieſe göttliche Vorherbeſtimmung ſchon mit eingerechnet, d. h. ein ebenſo vorherbeſtimmtes Werkzeug derſelben iſt, ſo daß am Ende (wie dies im Prädeſtinatianismus der Reformirten liegt) die praktiſche Thätigkeit ganz dieſelbe iſt, wie unter Vorausſetzung

der Freiheit, nur daß der metaphyſiſche Hintergrund, den der Philoſoph erkennt und den das religiöſe Bekenntnis im Momente der Andacht ausſpricht, dem Handelnden, hier alſo dem Erzieher wie dem Zögling gar nicht zum Bewußtſein kommt. — Noch eine andere Art des Zweifels an der Möglichkeit der Erziehung betrifft mehr nur einen erwarteten beſtimmten Erfolg, da der Prätention des Pädagogen, aus jedem Individuum alles machen zu können, die Schranke der Natur und der ganzen Lebensſphäre entgegengehalten wird, die den Zögling umgiebt, und über die ihn die Erziehung nicht hinausheben könne. Dies aber iſt ſchon ein ſpeciellerer, die Erziehung als Kunſt mit beſtimmten Erfolgen betreffender Punct, der unten erſt etwas näher zu beleuchten ſein wird.

Der Möglichkeit ſteht die Nothwendigkeit gegenüber; von der Erziehung kann jene zugegeben und dieſe dennoch bezweifelt werden. Wenn Rückert irgendwo ſagt:

„Bin ich ſelbſt doch in der Wilde
Aufgewachſen ohne Zucht;
Ohne daß ich andre bilde,
Will ich tragen meine Frucht;
Bin geworden was ich konnte,
Werde jeder, was er kann,
Wie ich mich an keinem ſonnte,
Biet' ich Licht auch keinem an,"

ſo iſt das ein poetiſcher Uebermuth, der ſeine Widerlegung in ſich ſelber trägt, da eben dies die Frage iſt, ob jeder, ob irgend einer das wird, was er kann, wenn ihm nicht die Erziehung dazu hilft. Ein Dichter bietet, indem er öffentlich auftritt, ſein Licht wahrhaftig vielen an, und daß er an edlen Vorgängern ſich ſonnte, das will auch der originalſte im Ernſt nicht leugnen. Die Nothwendigkeit der Erziehung liegt einfach darin, daß der Menſch nicht Naturweſen, ſondern ſittliches Weſen iſt, welchem die Idee ſeiner Beſtimmung zwar innewohnt, aber zunächſt eben nur als Idee (nach J. H. Fichte's Ausdruck als Grundwille, ſ. d. Art. Ethik), nicht aber ſchon ſo ſubſtantiell, daß ſie mit Naturnothwendigkeit ſich realiſirte. Sie iſt in ihm nicht von Anfang ſchon ein Sein und Werden, ſondern erſt ein Sollen. Dieſes Sollen aber ins Sein zu verwandeln, reicht die natürliche Entwicklung nicht aus, wenn ihr nicht jene Idee in lebendiger Wirklichkeit gegenübertritt und mit einer gewiſſen Macht jene Entwicklung beherrſcht. Nicht bloß der chriſtliche Begriff der Erbſünde, wonach die Naturentwicklung, ſich ſelbſt überlaſſen, einen der urſprünglichen Beſtimmung, der Idee entgegengeſetzten Gang nimmt, macht jene Einwirkung nothwendig, ſondern ſelbſt abgeſehen hievon iſt es Bedürfnis, daß das Natürliche und das Ethiſche verſöhnt und geeinigt werden. Ob und wie dies geſchieht, darf nicht dem Zufall überlaſſen bleiben (vgl. Ziller, Einl. S. 79). Kommt doch ſelbſt ein pures Naturproduct, wie die Pflanze, keineswegs immer zu ſeiner Vollendung; die äußeren Einwirkungen des Bodens, der Wärme, des Regens u. ſ. w. können ſo ungünſtig ſein, daß die Pflanze verdirbt, ihr Wuchs ein verkrüppelter bleibt. Wenn nun deshalb ſchon das Naturproduct, ſobald es in den Augen des Menſchen einen Werth hat, nicht dem Zufall Preis gegeben, ſondern in Pflege genommen wird, ſo darf um ſo weniger irgend ein menſchliches Individuum, deſſen Werth als Perſon ein unendlicher iſt, jenem Zufall überlaſſen bleiben, zumal da hier, gemäß der Natur eines freien Weſens, die Gewißheit einer beſtimmungsmäßigen Entwicklung noch viel weniger verbürgt — nach chriſtlicher Lehre aber durch die Erbſünde in die Gewißheit des Gegentheils umgewandelt iſt. In dieſem Zuſammenhang iſt die ſonſt nur theologiſche Frage, ob Chriſtus als Kind einer Erziehung bedurft habe, auch von pädagogiſchem Intereſſe, weil der außerdem nur denkbare, aber nie wirkliche Fall einer von der Erbſünde nicht influirten Naturentwicklung hier als wirkliches Factum vorliegt. Freilich bietet die evangeliſche Geſchichte hiefür ſchlechthin keine Handhabe dar; das Einzige, was von Maria's Pädagogik berichtet wird, iſt ein Fehler, der ihr Herzeleid genug machte — ihre Sorgloſigkeit beim Beſuch in Jeruſalem und beim Antritt der

Heimreiſe (Luc. 2, 43). Allein das ſchließt nicht aus, daß all das Edle und Heilige, was in des Kindes Seele ſchlummerte, doch durch den Einfluß namentlich der Mutterliebe, ſo wie durch das, was Maria demſelben ſchon in zartem Alter von Iſraels Geſchichte und Iſraels Hoffnungen erzählte, geweckt und gepflegt werden mußte. War alſo bei ihm die Erziehung auch nur „Unterſtützung“ und nicht „Gegenwirkung“ (mit Schleiermacher'ſcher Terminologie zu reden), ſo war doch auch dies Erziehung; und wir müßen eine ſolche, d. h. die Nothwendigkeit derſelben für das geiſtige Leben des Menſchenſohnes ebenſo gut wie die Nothwendigkeit der Pflege und Wartung für ſein leibliches Leben ſtatuiren, wenn wir, wie ja auch die orthodoxeſte Dogmatik thun muß, in dem Erlöser eine wahrhaft geſchichtliche Erſcheinung, eine vollkommen wahre und wirkliche Perſönlichkeit erkennen wollen. — Nach einer andern Seite hin, an die uns ſchon die vorhin citirte Strophe von Rückert erinnert hat, müßte die Nothwendigkeit der Erziehung noch erwieſen werden, wenn es mit der Leugnung derſelben überhaupt Ernſt ſein könnte. Man hat nämlich gegenüber dem Aberglauben der Pädagogen an die Macht ihrer Kunſt darauf hingewieſen, daß die größten Männer das, was ſie geworden, nicht durch ihre Erziehung, ſondern meiſt trotz ihrer Erziehung geworden ſeien (ſ. z. B. Chriſtmann, Metakritik der Weltverbeſſerung, ein Wort über Peſtalozzi. Ulm 1812 S. 14; ſpäter S. 50 ſagt derſelbe: „Genie's haben gewöhnlich Lehrmeiſter, welche keine ſind, und die letzteren werden über das Voreilen guter Köpfe vor der mittleren Sonnenzeit des Unterrichts bisweilen aus guten Gründen ärgerlich“). So macht auch Lichtenberg den Pädagogen irgendwo das Compliment: wenn es ihnen gelänge, die Kinder ganz unter ihrem Einfluß zu bilden, ſo würden wir keinen großen Mann mehr bekommen. Hiernach würde wenigſtens für die jungen Genie's die Erziehung nicht nur nicht nothwendig, ſondern ſogar ſchädlich ſein; die geniale Natur würde ſich viel beſſer ohne den pädagogiſchen Hemmſchuh entfalten und auf ihre Höhe ſchwingen — eine Behauptung, die ebenſo wahr iſt, wie wenn einſt Amsdorf lehrte, gute Werke ſeien zur Seligkeit nicht nur nicht nothwendig, ſondern ſogar ſchädlich. Nicht einmal in Bezug auf die Bildung des Talentes in specie iſt dies wahr (wie viel hatte z. B. Mozart ſeinem Vater zu verdanken, den er doch an Talent unendlich überragte!); noch viel weniger aber von der Geſammtbildung und insbeſondre dem ſittlichen Kerne derſelben.

5) Um ferner die dem Erziehungszwecke dienenden Mittel überſichtlich anzugeben, müßen wir die Bemerkung voranſchicken, daß, was dem oberſten, allgemeinſten Zwecke gegenüber nur Mittel iſt, ſelbſt wieder als Zweck angeſehen werden kann, dem noch andre, ſpeciellere, untergeordnete Mittel dienen. Die körperliche Erziehung, die Bildung der Sinne, der Einbildungskraft, des Gedächtniſſes, der Sprache, der Intelligenz, des Geſchmacks, des Gemüths, des Gewiſſens, der Geſinnung — das alles, wie weiterhin die unter jedes dieſer Momente fallenden Specialitäten, ſind Erziehungszwecke, aber dem oben erörterten oberſten Zwecke gegenüber ſind es doch nur Mittel, die, wenn dieſer nicht erreicht wird, augenblicklich ihren Werth verlieren, die durch ihn erſt ihren feſten Richtpunct und ihren beſtimmten Inhalt erlangen; kann ja doch ſelbſt Gewiſſen und Geſinnung ſorgfältig und dennoch falſch erzogen, misbildet werden, nämlich eben, wenn der oberſte Zweck nicht erkannt oder angeſtrebt wird. Allein von dieſen einzelnen Zwecken, die nur die Einwirkung auf die ſpeciellen Seiten und Kräfte des Menſchenweſens darſtellen, wodurch dieſe mit dem Geſammtzweck ins rechte Verhältnis treten ſollen, unterſcheiden wir Erziehungsmittel im engern Sinne, d. h. die verſchiedenen Thätigkeiten und Maßnahmen, die dem Erzieher zu Gebote ſtehen, um jene Zwecke und in ihnen den letzten Zweck zu erreichen. Wir werden ſie auf zweierlei Wegen entdecken, je nachdem wir entweder von dem ausgehen, was im Zögling ſelber vorhanden iſt, ſei es als Kraft und Anlage, oder als Trieb und Bedürfnis, oder auch nur als vorauszuſetzende, weil im allgemeinen Menſchenweſen begründete Möglichkeit; oder aber die Kräfte beachten, welche dem Erzieher als Menſchen und vermöge ſeiner perſönlichen Bildung inwohnen.

In der erſten Linie gelangen wir auf Folgendes:

a) Da die Erziehung (ſ. oben) ihren Zweck im Zögling ſelber findet, mithin ihm nichts aufdringen will, was ſeinem Weſen, ſeiner wahren, urſprünglichen Natur fremd wäre, ſondern nur das, was er an ſich iſt, aus der Potentialität zur Actualität erheben will, ſo hat ſie dem im Kinde ſelbſt ſich regenden und entwickelnden Leben nur zuzuſehen, nur werden zu laſſen, was werden will. Das iſt aber bereits nicht ein paſſives Aſſiſtiren; denn jenes Leben hat vom erſten Augenblick an mit feindlichen Mächten zu kämpfen; es ſtellen ſich Hemmniſſe und Gefahren in den Weg, die, damit werden kann, was werden will, erſt hinweggeräumt oder ferne gehalten werden müßen. Um nun ſowohl jene Regungen des Lebens in ſeinen Stadien und Uebergängen als auch dieſe Gefahren und Hinderniſſe gewahr zu werden, bedarf es des Achthabens, der Wachſamkeit; um dieſe wegzuräumen und zu verhüten, der Sorgfalt. Schon dieſe zwei Erziehungsmittel greifen weit; ſie finden ihre Anwendung von der Wochenſtube an, wo durchs grüne Wiegentuch des Säuglings zartes Auge vor grellem Tageslichte geſchützt wird, bis zu der Sorgfalt des Vaters, der ſchlimmen Umgang, ſchlimme Lectüre ꝛc. von ſeinem Sohne fern hält — ferne durch eine vorſorgende Thätigkeit, die der Sohn gar nicht gewahr wird. Wir können dieſe erſte Erziehungsmaßregel mit Einem Worte als ein Hüten bezeichnen; auch negative Pflege könnte ſie genannt werden.

b) Ihr ſchließt ſich aber die poſitive an. Die Naturkraft, je geſunder und lebensvoller ſie auftritt, um ſo mehr bedarf ſie eines Nahrungszufluſſes von außen; die hellſte Flamme, wenn ihr das Oel ausgeht, muß erlöſchen. Wie der Körper der Speiſe, ſo bedarf jede geiſtige Kraft der Zuführung von ihr entſprechenden, für ſie geſchaffenen Stoffen, von denen ſie zehrt, während ſie ſie verarbeitet. Der Einbildungskraft z. B. muß ich dasjenige zur Nahrung geben, was für ſie da iſt, d. h. Bilder, ſeien es gemalte oder ſeien es Erzählungen; dem Verſtande muß ich Dinge zur Verfügung ſtellen, mit welchen ſich das Denken zu thun macht, an welchen die Gedanken gleichſam zehren u. ſ. w. Sorgt hiefür nicht der Erzieher, ſo wird ſich zwar die im Kinde lebendig wirkende Kraft auch ſelber Nahrung verſchaffen, aber dann iſt es reiner Zufall, ob dieſelbe eine geeignete, ob ſie wirklich Nahrung und nicht Gift iſt. Minder lebhafte, ſchüchterne, langſame Naturen aber, die ſich nicht ſelbſt helfen, gehen durch jene Verſäumnis des Erziehers zu Grunde; erfordert es ſpäter die Nothwendigkeit, ihnen Bildungselemente anzueignen, ſo iſt keine entſprechende Fähigkeit mehr da, die Organe ſind gleichſam eingeroſtet.

c) Die Thätigkeit jedoch, die ich durch ſolche Nährung pflegen und großziehen ſoll, ſtellt ſich, ſo begründet ſie in der Menſchennatur iſt, dennoch nicht bei jedem Kinde an allen Puncten von ſelber ein; bei manchen will manches gar nicht, bei andern nur ſehr langſam und ſpät zum Vorſchein kommen. Der Erzieher weiß aber vermöge der Erfahrung, daß ſie vorhanden ſein ſollte, daß, wollte er darauf warten, bis ſie ſich von ſelber regt, dann das Ziel der Geſammtbildung nur ſehr unvollkommen oder gar nie erreicht werden würde. Deswegen ergreift er ſeinerſeits die Initiative; er regt an, er läßt Reize auf die noch ſchlummernde Kraft wirken. Oder iſt zwar die eine Kraft, der eine Trieb ſchon lebendig geworden, aber eine andre ebenſo nothwendige Lebensregung hat ſich noch nicht gezeigt oder iſt noch zu ſchwach; der Erzieher nimmt nun jene in Anſpruch, legt ſie als Hebel an, um auch dieſe in Bewegung zu ſetzen (appellirt z. B. an das Ehrgefühl, um dem noch unentwickelten Rechtsgefühl oder der noch nicht vorhandenen Liebe zur Arbeit einen Impuls zu geben). Aber ſelbſt dieſe Mittel der Anregung ſchlagen oft fehl; nicht, weil gar keine Kraft da wäre, die den Reiz empfände, was nur beim Blödſinn, überhaupt bei mangelhafter Organiſation der Fall iſt, ſondern weil ein entgegenwirkender Wille da iſt. Da ſchlägt nun, weil dieſer Wille ein dem Erziehungszweck feindlicher, der Wille des Fleiſches iſt, die Pflege in Zucht, die Anregung in Zwang um.

d) Aber ſelbſt wenn die Lebensthätigkeit in Gang gebracht iſt, ſo liegt es ſowohl in der Flüchtigkeit der kindlichen Natur, als in der wachſenden Größe und Schwierigkeit deſſen, was des Kindes Kraft zu bewältigen bekommt, d. h. in dem Stelzen der

ſittlichen und intellectuellen Aufgaben, die das Leben ſelber ſtellt, daß der Erzieher die Kraft des Zöglings im Gang erhalten und ſie an immer umfangreicherem Stoffe fortwährend ſteigern muß. Der Anregung muß die Uebung folgen, und zwar, je nachdem der Wille des Kindes ſich beſtimmt, wiederum entweder durch bloße Fortdauer der Anregung, durch Reizung mittelſt immer neuer Darbietung von Objecten der Thätigkeit, oder durch Zwang.

c) Jener Eigenwille iſt aber nicht bloß ein häufiges Hindernis der vom Erzieher beabſichtigten Thätigkeit des Zöglings, ſondern er geht darauf aus, Dinge zu bewerkſtelligen, die dem Erziehungszweck direct entgegen ſind. Dieſen böſen Willen in einen guten umzuwandeln, (alſo ſeine Bekehrung, ſeine Wiedergeburt) iſt zwar die mit dem Erziehungszweck ſelber weſentlich identiſche Aufgabe des ganzen Erziehungsgeſchäfts. Aber ſie würde nie gelöst, wenn man die einzelnen böſen Willensbewegungen und die daraus hervorgehenden Handlungen einſtweilen hingehen ließe, bis das Herz des Kindes ein neues, — bis die Liebe zum Guten an die Stelle der Luſt zum Böſen getreten, oder etwa auch bis die eigne Erkenntnis des Guten, die verſtändige Einſicht an die Stelle des thörichten Begehrens getreten wäre. Jenes Hingehenlaſſen hätte nur die Folge, daß der Wille ſich im Schlimmen immer mehr feſtſetzte, das böſe Handeln immer mehr zur Gewohnheit würde. Dadurch, daß man letzteres einfach nicht geſchehen läßt, daß der ſchlimme Wille nicht durchgeſetzt, das unrechte Gelüſte nicht befriedigt werden darf, wird Wille und Gelüſte nicht etwa bloß mechaniſch zurückgedrängt, um im Innern deſto bösartiger um ſich zu greifen (wiewohl die unkluge Art der Behandlung, da nur das äußere Benehmen geregelt, nach dem aber, was heimlich geſchieht, nicht gefragt und auf Gemüth und Gewiſſen nicht poſitiv eingewirkt wird, allerdings jene allerſchlimmſte Wirkung haben kann): ſondern, wie jede böſe Luſt durch Befriedigung nur wächst, ſo iſt auch die Verſagung dieſer Befriedigung, die Verhinderung der Ausführung des Gewollten das unentbehrlichſte Mittel, um das unrechte Wollen ſelbſt allmählich zu vernichten. So geſellt ſich zu dem oben beſprochenen poſitiven Zwang, der das Kind nöthigt, etwas zu thun, was es nicht thun wollte, der negative, der es zwingt, etwas zu unterlaſſen, was es thun wollte; beide Seiten dieſes nöthigenden Verfahrens zuſammen nennen wir in einem engeren Sinne die Zucht.

(Die von a—c bezeichneten Erziehungsmittel treffen ungefähr mit Hippel's Definition zuſammen, die freilich als Definition ſehr unvollſtändig iſt: „erziehen heißt: vom Schlaf aufwecken, mit Schnee reiben, was erfroren iſt, und abkühlen, wo's brennt").

In der zweiten Linie ergiebt ſich uns Folgendes:

a) Das erſte, unmittelbarſte Mittel der Einwirkung auf den Zögling liegt in der perſönlichen Gegenwart des Erziehers, die eben deshalb auch eine conditio sine qua non für die Erziehung iſt. Belehren, ermuntern, vorwärts bringen kann ich einen Menſchen auch durch Briefe, durch Schriftſtellerei; erziehen aber kann ich ihn nur, wenn ich ihn perſönlich um mich habe. Dies iſt aber nicht nur Bedingung für die weitere Einwirkung, die perſönliche Nähe des Erziehers nicht nur Bedingung für den Reſpect, der ſeinem Gebot erwieſen wird, ſondern ſie wirkt ſelbſt ſchon erziehend, und das um ſo mehr, je edler, je würdiger die Perſon des Erziehers dem Zögling, wie allen in ſeine Nähe kommenden gegenüberſteht. Es iſt die Selbſtdarſtellung des Erziehers, die wir als Erziehungsmittel darum ſo hoch ſtellen müſſen, weil auf den Menſchen, und zu allermeiſt auf das noch nicht zu eigner Perſönlichkeit ausgeprägte Kind, nichts einen ſo entſchiedenen, mächtigen Eindruck macht, als eben ein tüchtiger Menſch, ein „vollkommener Mann" (vgl. Jak. 3, 2). Unwillkürlich ahmt das Kind nach, was es an ihm ſieht, nicht vermöge eines Nachahmungstriebes, den man Kindern zuſchreibt, als wären ſie Affen, ſondern weil es fühlt, um etwas zu ſein, müße es ein Mann werden, weil ihm das Rechte, Gediegene, Edle, für das nur erſt die Empfänglichkeit ihm inwohnte, hier in einem lebendigen Bilde vor Augen ſteht. Hierüber verweiſen wir auf den Art. „Erzieher," und fügen nur bei, daß jene Selbſtdarſtellung um ſo beſſer pädagogiſch wirken

wird, je weniger ſie dem Kinde gegenüber eine ſpeciell beabſichtigte und berechnete iſt. Bewußt muß ſich der Erzieher deſſen wohl immer ſein, daß des Kindes Auge und Ohr ein Spiegel iſt, in dem ſein Bild, ſein Thun und Reden ſich nicht nur reflectirt, ſondern ſogar haften bleibt und fortwirkt, daher die große Bedeutung des Aergerniſſes (ſ. d. Art.) in der Erziehung. Aber das heißt nun nicht, er ſoll es beſtändig darauf anlegen, dem Zögling ein Muſter zu geben; das würde ihn geradezu unwahr machen, er würde zum Schauſpieler werden. (Auch Chriſtus hat ſein Reden und Handeln nicht in ſolch tendentiöſer Weiſe zum Vorbild machen wollen; vgl. die Abh. des Verf. über das Vorbild Jeſu in den Jahrbb. für deutſche Theologie 1858. III. S. 663.) Je mehr er ſich durchaus giebt, wie er iſt, um ſo ſicherer wird jene Einwirkung ſein; um ſich aber ſo geben zu können, muß er ſelbſt ein ſittlich durchgebildeter Menſch, ein Charakter ſein; alſo — was auf die innere Einheit des pädagogiſchen und des ethiſchen Princips deutet: um als Erzieher zu jener Selbſtdarſtellung fähig zu ſein, braucht er nur die Qualität zu haben, in der er ſich auch vor Gott darſtellen ſoll; was er um des Zöglings willen zu ſein nöthig hat, iſt weſentlich dasſelbe, was er um ſeines eigenen Werthes und Heiles willen ſein muß. (In wie weit jedoch zur Löſung der erzieheriſchen Geſammtaufgabe, von der dieſe Selbſtdarſtellung nur ein Theil iſt, eine ſpecifiſch pädagogiſche Begabung erforderlich iſt, darüber ſ. d. Art. Erziehungstalent.) — An Obiges ſchließt ſich aber auch die ganze Umgebung, die Lebensweiſe an, die der Mann ſich ſchafft, weil ſie ſeinem Innern entſpricht, alſo dasjenige, was wir in einer Familie die Hausordnung nennen (ſ. d. Art.). In ſie wächst das Kind hinein, es weiß nicht wie, und gewinnt ſo ſchon eine Beſtimmtheit ſeines Lebens, ſeines Denkens und Wollens, die fürs ganze Leben entſcheidend ſein und alle ſpäteren Einwirkungen überdauern kann. (Vgl. dazu Niemeyer's Grundſätze d. Erz. u. d. Unt. I. § 97 und den Art. Gewöhnung.)

b) Das zweite Mittel, in welchem bereits die Einwirkung auf den Zögling eine durchaus bewußte und beabſichtigte iſt, beſitzt der Erzieher im Worte, das ihm theils als Lehrwort (ſ. d. Art. Didaktik) dazu dient, dem Kinde die Wahrheit, die er ſelbſt erkannt, zu übermitteln, damit dieſe nicht bloß einen geiſtigen Beſitz desſelben bilde, ſondern als freimachende Kraft (Joh. 8, 32) von innen heraus erziehe; theils aber als eine unmittelbar beſtimmende, von der Auctorität (ſ. d. Art.) getragene und erfüllte geiſtige Macht auf den Willen des Kindes wirkt, ſei es als Gebot und Verbot, ſei es als Strafwort, als Zurechtweiſung. Da dieſe Momente alle in einzelnen Artikeln zu behandeln ſind, ſo genügt es hier ſie an ihrer Stelle genannt zu haben. Bloß darauf ſei noch hingedeutet, daß der menſchliche Erzieher in ſeinem Worte auch das Mittel beſitzt, die göttlichen Erziehungsmittel, die nicht in ſeine Hand gelegt ſind, für das Kind fruchtbar, d. h. eben erſt zu wirklichen Erziehungsmitteln zu machen, ſo daß demſelben z. B. eine Krankheit, ein Verluſt nicht als Mißgeſchick läſtig, ſondern als eine göttliche Fügung nach ihrem göttlichen Sinn und Zweck erkennbar wird.

c) Das dritte iſt die That; theils als abſichtliches Vorthun, damit der Zögling dasſelbe nachthue (wie bei allen Fertigkeiten, bei Leibesübungen, dann auch in rein ſittlichen Dingen bei ſolchen Handlungen, die lediglich den Zweck des Beiſpiels haben, ſich mithin von der unter a) genannten Selbſtdarſtellung im Motiv unterſcheiden); theils als ein Handeln für den Zögling, worunter ſich alle Fürſorge und Veranſtaltung, alle Hingebung, alles Opferbringen, ſomit auch namentlich Gebet und Fürbitte befaßt, in welcher der Zögling die Liebe und Weisheit des Erziehers zu fühlen bekommt; alſo ein Handeln, das unmittelbar mehr nur Raum ſchafft für Erziehungszwecke, aber mittelbar auch ſelbſt wieder erziehend wirkt; theils ein Handeln mit dem Zögling, d. h. ein Theilnehmen an ſeinen Spielen, Arbeiten, Reiſen u. ſ. f.; theils als ein Handeln, deſſen unmittelbares Object der Zögling ſelber iſt; eine Kategorie, unter die außer den das phyſiſche Leben erhaltenden oder heilenden Thätigkeiten und außer dem, was die Reinlichkeit, die Sauberkeit in Kleidung und Haltung betrifft, die alle mehr die Natur des Zwanges als der Liebeloſung an ſich tragen, vornehmlich die Strafe fällt.

d) Als letztes Mittel, das zugleich den Pendant zum erſten bildet, bezeichnen wir die Verſetzung des Zöglings in eine Umgebung, eine Gemeinſchaft, einen Verkehr, wo erziehende Kräfte auf ihn wirken, wo Perſönlichkeiten in Umgang mit ihm treten, die momentan an der Stelle des Erziehers, aber gewollt von ihm, einen ſeinen Zwecken entſprechenden Einfluß auf den Zögling ausüben. Die unter a) b) c) genannten Mittel ſetzen voraus, daß Zögling und Erzieher einander allein haben; hier nun erweitert ſich der Kreis; es ſind Geſpielen, in deren Umgang ſich erſt mancherlei Tugenden (wie Verträglichkeit, Gefälligkeit u. ſ. w.) entwickeln und üben können. Der Erzieher nimmt hiemit andere, die aus irgend einer Urſache, alſo z. B. altershalber, dem Kinde näher ſtehen, als er, zu Hülfe, um auch nach dieſer Seite hin das, was in ihm iſt, zur Entfaltung zu bringen, nöthigenfalls aber auch zu reinigen und zu beſſern.

Die Syſtematiſirung aller dieſer Erziehungsmittel iſt bei den verſchiedenen Theoretikern eine verſchiedene; wir führen nur die erwähnenswertheren an. Schon die gewöhnlichſte, ſeit Niemeyer von vielen, ſelbſt von Beneke (der ſich I. S. 91 ff. darüber zu rechtfertigen ſucht) acceptirte Eintheilung des ganzen Gebiets in Erziehung und Unterricht gehört hieher, ſofern doch beide einem höchſten einheitlichen Zwecke, dem eigentlichen pädagogiſchen Princip, wie man dasſelbe auch nennen mag, dienen ſollen. Unrichtig iſt aber dieſe Eintheilung immer, weil die Erziehung das Ganze, der Unterricht nur ein Theil iſt, letzterer auch ganz gewiß ein ſchlechter iſt, wenn er nicht erziehend wirkt (ſ. Roth, von der Erziehung im Unterricht, Kl. Schriften I. S. 1—22). — Gräfe (Allg. Päd. II. S. 105) theilt ein in Pflege, Zucht und Unterricht, was wir darauf ſtützen würden, daß es Mittel giebt, die das im Kinde Vorhandene wecken und entwickeln, andre, die das in ihm vorhandene Ueble beſeitigen, und das was nicht vorhanden iſt, wozu das Kind nicht Trieb noch Neigung hat, dennoch bei ihm durch Nöthigung zu Stande bringen; und Mittel, die es ſchon jetzt mit einem innern Wahrheitsſchatze verſehen, durch den es in Stand geſetzt wird, künftig ſich ſelbſt ſowohl in Pflege als in Zucht zu nehmen. Wenn übrigens Gräfe jene Trias nicht unter die Mittel, ſondern unter die Zwecke rechnen will, ſo erledigt ſich dies durch das oben Bemerkte. — Verwandt mit dieſer Eintheilung iſt die von Kant (ſ. Päd. v. Rink S. 5) angedeutete in Wartung und Bildung, welche letztere Zucht und Unterweiſung unter ſich befaſſen ſoll; es iſt nur der Begriff der Wartung zu enge, weil er ſich aufs zarteſte Alter beſchränkt. Auch in Schleiermacher's Erz. L. klingt eine ähnliche Grundeintheilung durch, ohne daß ſie jedoch als ſolche auch äußerlich die Anordnung beſtimmen würde, wenn er nämlich das unterſtützende Verfahren von dem verhütenden und gegenwirkenden unterſcheidet; noch mehr, wenn er (Aphorismen, ebd. S. 681) ſagt: „der Unterricht muß beredt ſein, das Leben geſprächig, die Erziehung wortkarg," ſo trifft dies ziemlich genau mit Obigem zuſammen, da das „Leben" hier gar nichts andres bedeuten kann, als denjenigen Umgang mit dem Kinde, der, ſpecifiſch pädagogiſch betrachtet, oben als Pflege desſelben bezeichnet worden iſt. Ebenſo verwandt iſt die Eintheilung der Erziehungsmittel in dem Schwarz'ſchen Lehrbuche (4. Aufl. bearb. von Curtman, I. S. 135 ff.): 1) abſichtliche Stärkung der dem Kind angebornen Kräfte (Pflege, Ernährung und Uebung); 2) den hervorbrechenden fehlerhaften Trieben gegenüber Schwächung einer Kraft, Entziehung der Nahrung (z. B. für die Phantaſie), Iſolirung einer Kraft; 3) Widerſtand entgegengeſetzter Kräfte; im weitern werden die Mittel dann als ſolche claſſificirt, die a) im Vorſtellungs-, b) im Gefühls-, c) im Begehrungsvermögen liegen. — Eigenthümlich iſt der Herbart'ſchen Schule die Aufſtellung des Begriffs der Regierung, neben Unterricht und Zucht, eines Begriffs, der neuerlich im Geiſte des Syſtems lehrreich ausgeführt worden iſt von Ziller (die Regierung der Kinder, Leipzig 1857). Nach Herbart's eigner, von ſeinen Schülern feſtgehaltenen Erklärung (ſ. Umriß päd. Vorleſungen § 42) unterſcheidet ſich die Regierung von den beiden andern dadurch, daß ſie lediglich für die Gegenwart beſtimmt iſt; ſie hat die Kinder nur zu beſchäftigen, und zwar nicht darum, damit für die Zukunft etwas gelernt, die Kraft geübt, die Thätig-

keit entwickelt werde, ſondern nur um den Moment auszufüllen und die Kinder in Schranken zu halten, damit ſie (Ziller S. 2) den Erwachſenen nicht läſtig fallen, vielmehr „den Anſprüchen genügen, welche die Geſellſchaft an ſie macht, auch wenn ſie noch unſelbſtändige, willen- und bewußtloſe Glieder von ihr ſind.“ So fein und treffend oft die Diſtinctionen ſind, durch die Ziller das eigenthümliche Weſen der Regierung bezeichnet, und ſo ſehr viel praktiſch Tüchtiges er aus demſelben zu entwickeln weiß, ſo haben wir uns doch noch nicht überzeugen können, daß jener Begriff ein wirklicher Fundamentalbegriff der Pädagogik iſt; es ſteht uns vornehmlich der Grund im Wege, daß im Kindesleben und in der erzieheriſchen Einwirkung auf dasſelbe ſchlechthin gar nichts ſeine Bedeutung bloß für den Augenblick und nicht zugleich auch für die Zukunft hat; es will uns auch immer bedünken, dieſe Regierung, conſequent nach dem aufgeſtellten Begriffe gehandhabt, ſei etwas, das eigentlich nicht im Intereſſe der Kinder, ſondern im Intereſſe der Erwachſenen geübt werde, damit die Ordnung, in der man lebt, durch der Kinder Ungeſtüm und Thorheit keine Störungen erleide. Daher hat Waitz (Allg. Päd. S. 145) das Verhältnis zwiſchen Zucht und Regierung umgekehrt und unter letzterer vielmehr die Behütung, Leitung und Unterſtützung der ſittlichen Kräfte verſtanden, während er den Druck, den das Kind im Intereſſe der Ordnung — und, worauf Waitz ebenfalls im Gegenſatze zu Herbart dringt, zugleich im Intereſſe ſeiner eignen Zukunft — zu empfinden bekommt, unter die Zucht befaßt.

6) Dieſe Mittel nun ihrem Zwecke gemäß richtig handhaben zu können, das nennen wir die Erziehungskunſt. Als Kunſt hat ſie zwar nicht ihren Platz in der Reihe der ſchönen Künſte; um am Tanze der griechiſchen Muſen Theil zu nehmen, dazu iſt die römiſche Levana nicht hoffähig genug; ſie kann auch nicht eben viel Poeſie in das Erziehungsgeſchäft bringen, da ſie eigentlich nur die harten Herzen der römiſchen Väter dazu ſtimmen ſoll, ihre Kinder, nachdem die Frauen ſie geboren, von der Erde aufzuheben und damit anzuerkennen. Die ſchöne Kunſt hat nur den Zweck, das Schöne darzuſtellen, damit es genoſſen werde, ſie iſt Selbſtzweck; die Erziehungskunſt aber dient einem praktiſchen, einem ſittlichen Zwecke. Gleichwohl gebührt ihr der edle Name einer Kunſt ſowohl wegen deſſen, was ſie leiſtet, als wegen der zu dieſer Leiſtung erforderlichen Qualification. Was ſie zu Stande bringen ſoll, iſt der vollendete Menſch; wie die Kunſt das Naturproduct nach einer Idee geſtaltet, die Idee ihm einhaucht und in ihm zur ſinnlichen Erſcheinung bringt, dadurch aber es verklärt, d. h. es ſchön macht: ſo iſt der ſittliche Menſch, der gebildete Charakter auch entſtanden durch Geſtaltung ſeines Naturweſens nach einer höhern, ewigen Idee, durch Verklärung desſelben zur Darſtellung dieſer Idee; daher auch die Thätigkeit der Selbſterziehung, überhaupt die Ethiſirung, der ſittliche Proceß, den jeder in ſich ſelbſt durchzuführen hat, von der Ethik als ein künſtleriſches Thun bezeichnet worden iſt (ſ. z. B. Fichte, Syſtem der Eth. II. S. 123; Herbart hat ſogar in noch allgemeinerer Weiſe die Ethik als einen Theil der allgemeinen Aeſthetik behandelt, ſ. ſ. Einleitung in die Philoſ. § 8—10). Gewiß iſt das edelſte Kunſtwerk, das der Menſch ſchaffen kann, ein wirklicher, tüchtig ausgebildeter Menſch, der nicht bloß als ſchöne Bildſäule, nicht bloß als großer Charakter in einer Dichtung, ſondern als wirkliche, lebendige Perſon aus ſeinen Händen hervorgeht. So iſt andererſeits auch das pädagogiſche Talent (ſ. weiter d. Art. Erziehungstalent) ein ſpecifiſch künſtleriſches; die geiſtige Kraft, um die Idee innerlich anzuſchauen und feſtzuhalten, das feine Urtheil über die Angemeſſenheit des Products zur Idee, die geſchickte Hand, jenes zum Ausdrucke dieſer zu geſtalten, das ſcharfe Auge des Bildhauers und des Malers, das feine Gehör des Muſikers — all das, nur in andrer Form und Richtung, wiederholt ſich im pädagogiſchen Künſtler. Er bildet damit den Gegenſatz zu dem Idioten, der mit ſeinem Objecte nichts zu thun weiß, der es aus Gleichgültigkeit werden läßt, wie es eben wird ohne ſeine Zuthun, oder der, ideenlos und ohne ſittlichen Trieb, mit dem Objecte, d. h. dem Zögling, ſpielt, ſei es aus Leichtſinn, ſei es aus Affenliebe. Er ſteht ferner im Gegenſatze zu der gemeinen Handwerker- und Krämerſeele, die aus

dem Kinde nur etwas machen will, das ſich verwerthen läßt — das dereinſt Gold oder Ehre bringen ſoll. Er ſteht endlich als Künſtler im Gegenſatze zu dem Pfuſcher, der nur etliche Mittel aus der pädagogiſchen Apotheke mit ſich führt, und dieſe in allen Fällen anwendet, oder der auch da doctert, wo die Natur ſelber den richtigen Weg findet, wo ſie daher frei muß wirken können. („Leicht kann zu viel erzogen werden über den Kindern, viel leichter zu viel, als zu wenig" Rothe, Eth. III. S. 700.) Und wie jede Kunſt eine ſpecifiſche Begabung, die niemand ſich ſelbſt ſchaffen kann, die eben eine göttliche Gabe, ein Charisma iſt, aber zur Begabung ebenſoſehr auch die eigne ſittliche Thätigkeit, Fleiß und Anſtrengung erfordert, ſo nicht minder die Erziehungskunſt. Das wird nicht aufgehoben durch die Wahrnehmung, wie viele Eltern, namentlich Mütter vortrefflich erziehen, ohne ſich von einer Kunſt träumen zu laſſen, die ſie üben, oder gar eine ſolche erlernt zu haben, während den Pädagogen von Profeſſion ihre Arbeit oft ſo ſchwer wird, ja oft geradezu mislingt. Denn, noch abgeſehen von der Unſicherheit jedes pädagogiſchen Erfolgs (ſ. unten), iſt wohl zu beachten, daß es auch hier ein natürliches Talent giebt, das, zuſammenwirkend mit geſundem Verſtande und edler Geſinnung, künſtleriſch wirkt, ohne daß ſein Inhaber ſich desſelben als einer beſonderen Kunſt bewußt wird; er glaubt bloß zu thun, was ſeine Pflicht iſt; die einfachen Lehren des Chriſtenthums, die Erfahrungen, die er an eigenen und fremden Kindern macht, reichen ihm als theoretiſcher Hintergrund vollſtändig aus. Allein das Thun ſelber bleibt nach wie vor ein künſtleriſches, und die Geſetze, nach denen ein ſolcher unbewußt handelt, ſind ihrem Inhalte nach keine andern, als die die Kunſtlehre auch in ſich aufnehmen müßte, wenn ſie ſie etwa noch nicht erkannt und gewürdigt hätte.

An Einem Puncte aber verläßt uns die Parallele mit den übrigen Künſten allerdings gänzlich. Der Künſtler, der ſein Material ebenſo beherrſcht, wie er ſeine Idee klar in ſich trägt, kann Garantie leiſten, daß ſein Werk gelingt; der Pädagog kann das nicht. Denn der Wille des Zöglings iſt ein anderes Material, als Marmor und Leinwand; und mit einer Schule, mit einer Schaar Geſchwiſter ein beſtimmtes pädagogiſches Ziel zu erreichen, iſt eine andere Aufgabe, als mit einem Orcheſter eine neue Symphonie einzuſtudiren oder mit etlichen hundert Arbeitern eine Baſilika zu bauen. Das hat die Pädagogen κατ' ἐξοχήν allezeit geärgert, daß ihre Kunſt nicht ſoll für unfehlbar geachtet ſein, daß die Verheißungen Baſedow's nicht wie ein Evangelium gelten, daß Peſtalozzi's abſolute Methode nicht mit der Sicherheit einer Maſchine, wie er meinte und wollte, das Fabricat eines rechtſchaffenen und intelligenten Menſchen ſollte liefern können. Darum eben forderte einſt J. G. Fichte in ſeinen Reden an die deutſche Nation eine neue Erziehung, die (S. 36) ihren Erfolg nicht mehr wie die alte erſt abhängen laſſen müße vom guten Willen des Zöglings, ſondern die ſeinen Willen von vorn herein ſo mache, wie er ſein ſoll, ſo daß er zuletzt gar nichts mehr wollen könne, als er wollen ſolle. Aber alle Verſuche, in dieſem Grade Herr zu werden über des Zöglings Willen, haben fehlgeſchlagen; da iſt die Schranke aller Erziehung; ſie vermag viel, ſehr viel auch über den Willen, ſie kann ihn in alleweg bis auf einen gewiſſen Punct ſo leiten und beherrſchen, daß er nur will, was ſie ihm vorgezeichnet und eingeflößt hat; aber an eine Barriere kommt ſie irgendwo bei jedem, die ſie nicht überſpringen, nicht niederwerfen kann, — dieſe Barriere heißt Freiheit des Willens (ſ. d. Art.). Dieſes Gut aber, dieſes Urrecht des Menſchen, wollten wir, wenn wir auch könnten, nicht einmal um den Preis hingeben, daß dann die Pädagogik die glänzendſten Erfolge aufweiſen und verbürgen könnte; mit ſolchen Erfolgen würde die Erziehung zur Induſtrie, der Menſch zur Waare herabſinken. — In anderer Weiſe tritt derſelbe Aberglaube an die Allmacht der Erziehung auch auf intelleetuellem Gebiete auf, wenn Jacotot (vergl. Raumer, Geſch. d. P. III. 1. S. 85) die närriſche Behauptung vorbringt, alle Menſchen haben gleiche Intelligenz, und es liege alſo einzig in der Hand des Erziehers, aus dem einen einen Mathematiker, aus dem andern einen Dichter, aus dem dritten einen Feldherrn zu machen. Für ſolche Behauptungen iſt es ein Glück, daß man nicht augenblicklich mit

dem hic Rhodus, hic salta ihnen zu Leibe gehen kann; bis die Zeit da wäre, wo ſie eine ehrliche Probe könnten geliefert haben, iſt die Theorie ſammt ihrem Urheber längſt vergeſſen. („Fraget nicht zuerſt: wie locken wir die Kraft aus der Seele heraus? fraget vorher: wie viel Procente hat die Natur in ihn gelegt? Aus Blei hat noch niemand Louisd'ore geprägt.“ Chriſtmann a. a. O. S. 18 f.) So ſehr aber obigem Paradoxon gegenüber daran feſtgehalten werden muß, daß der Erzieher der Natur nicht Gewalt anthun darf, daß er vielmehr erkennen ſoll, wozu der Zögling innerlich berufen iſt und dieſer Spur folgen, darnach auch die Berufswahl und ſomit die ſpecielle Bildung beſtimmen muß: ſo darf er doch andrerſeits ſich nicht dadurch täuſchen laſſen, daß er den Mangel an Neigung ſchon als Zeichen des Mangels an Begabung anſieht; manchen ſchon hat man zu etwas gezwungen, es hat wenigſtens allen Ernſt gekoſtet, ihn dabei feſtzuhalten, worin er doch nachher ſeinen eigentlichen Beruf gefunden, womit er vielleicht ſeinen Ruhm gegründet hat. In dieſer Art kann die Erziehungskunſt ganz wohl etwas aus einem Menſchen machen, was niemand ihm angeſehen und zugetraut hätte. Dann aber beſtand dieſe Kunſt in allererſter Linie darin, den verborgenen Schatz erkannt, dem Zögling zum Bewußtſein deſſen verholfen zu haben, was er in ſich trug, ohne ſelbſt es zu wiſſen.

Doch, wenn auch der menſchliche Erzieher unter all ſeinen Mitteln die Leiter nicht beſitzt, mit der er jenen Wall erſteigen kann, der den Willen des Zöglings gegen jede Gewalt ſchützt: ſo kennt er, wofern er ein Chriſt iſt, einen höhern unſichtbaren Erzieher, der zwar, wie er den Willen frei geſchaffen hat, ſo ihn auch nicht durch die Mittel ſeiner Allmacht bezwingen, d. h. die Freiheit aufheben will, aber der, ohne eine Leiter anlegen zu müßen, im Innern der Feſtung ſelbſt geheime Zugänge hat; der Antriebe geben, Gedanken und Bewegungen wecken, Stimmungen hervorrufen, und dem allem entſprechend auch die äußeren Umſtände ſo lenken und ordnen kann, daß der Wille ſich in Demuth und Liebe ihm ergiebt. Wo daher für den menſchlichen Erzieher alle Möglichkeit, direct auf den Zögling zu wirken, aufhört, da bleibt ihm das Eine übrig, ſich betend an jenen unſichtbaren Pädagogen zu wenden und ihm des Kindes Seele anzubefehlen, daß er, wo wir nur pflanzen und begießen können, das Gedeihen gebe. Aber nicht erſt als letztes verzweifeltes Mittel, wenn alles andere fehlſchlägt, ſoll es darum angeſehen werden — ähnlich dem Entſchluß, den oft die Aufgeklärteſten faſſen, zu einem Wunderdoctor zu laufen, wenn die ordentliche Medicin mit ihrer Weisheit zu Ende iſt —, ſondern es geht von Anfang ſchon neben allem her, was für das Kind und an ihm gethan wird; es weiht ſein Leben, noch ehe es ans Licht geboren iſt, es begleitet Sohn und Tochter auch auf den Wegen, die ſie aus dem Elternhauſe wegführen, und bildet ſo ein geiſtiges Band zwiſchen Eltern und Kindern, das darum unzerreißlich iſt, weil Gottes Hand es iſt, die dasſelbe hält. Wenn wir daher auch gleich andern (ſ. die Abh. „über das Gebet als Erziehungsmittel“ im ſüdd. Schulboten 1851 Nro. 24. Zeiler, Lehren der Erfahrung 1. Aufl. III. S. 57) das Gebet oben unter den Mitteln der Erziehung aufgeführt haben, ſo iſt dies nicht ſo gemeint, als wäre es nur eines neben den andern, das möglicherweiſe auch überflüſſig ſein könnte, wenn die andern anſchlagen — ebenſowenig als etwa einem Kranken einmal ſtatt der Pillen oder einer Mixtur zur Abwechslung das Gebet zu verordnen iſt —, ſondern während wir oben das Gebet nur nach ſeiner Form an der geeigneten Stelle einreihten, greift es viel weiter und umfaßt das ganze Gebiet — es iſt der Ausdruck der religiöſen Grundlage und Richtung der Erziehung überhaupt. (S. übrigens das Nähere im Art. Gebet.)

Alle weiteren Fragen, betreffend z. B. die körperliche Erziehung, die religiöſe, confeſſionelle, kirchliche Erziehung, die nationale und politiſche Erziehung, die Erziehung in der Familie, in Inſtituten, dann die Erziehung der weiblichen Jugend im Unterſchiede von der männlichen u. ſ. f., werden ihres Orts in eigenen Artikeln beantwortet werden. Eine Ueberſicht der Erziehungsliteratur wird der Art. Pädagogik geben. **Palmer.**

Erziehung, verkehrte Richtungen in derſelben: Moderner Paganismus, Pelagia-

nismus, Radicalismus, Formalismus, Materialismus, Utilitarismus, Subjectivismus, Intellectualismus u. s. w. — Wie dieses Verzeichnis andeutet, soll hier von den —ismen in der Erziehung gehandelt werden, welche als solche bekanntlich Namen von nicht eben gutem Klange sind. Nicht ohne Grund! Denn wenn im Griechischen die Verba auf ιζειν und die davon abgeleiteten Substantive auf ισμός, von intellectueller und sittlicher Thätigkeit gebraucht, eine mit Geflissentlichkeit und bewußtem Gegensatze gegen eine andere festgehaltene Richtung ausdrücken, so liegt bei einem solchen —ismus, wenn er nicht schon wirklich eine Verkehrtheit bezeichnet, doch immer mindestens die Gefahr vor, daß er in eine Einseitigkeit oder in ein Extrem sich verrenne: nicht bloß der Rationalismus ist verdächtig, auch der Supernaturalismus kann nach der entgegengesetzten Seite hin sich verirren, und nicht bloß der Liberalismus und Absolutismus arten leicht durch Einseitigkeit zu höchst verderblichen Richtungen aus, sondern auch der Constitutionalismus ist vor einer solchen Ausartung nicht sicher. Sonst tritt allerdings einem —ismus in der Regel ein entgegengesetzter gegenüber; auch bei den pädagogischen —ismen ist dies der Fall, und man kann sich hier die aristotelische Definition von Tugend (Nikom. Ethik II. 6) insofern gefallen lassen, als das richtige pädagogische Verfahren meist in der Mitte liegt zwischen zwei entgegengesetzten —ismen, nicht in dem Sinne freilich, als ob es nur aus im richtigen Maße von beiden Seiten entlehnten Elementen zusammengesetzt wäre, sondern als von einem eigenthümlichen höheren Princip aus die beiden sich entgegenstehenden Einseitigkeiten überwindend.

Die obengenannten pädagogischen Verkehrtheiten sind ohne ein ordnendes Princip nur beispielsweise zusammengestellt: jene Benennungen sind zum Theil nur verschiedene, von verschiedenen Gesichtspuncten aus gewählte Namen für eine und dieselbe Sache. Um Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Menge jener —ismen zu bringen, welche die mit klarem Bewußtsein ihres Zieles und Weges auf sicherer Bahn ruhig fortschreitende Erziehung umschwärmen, ist nöthig, den Begriff der Erziehung nach seinen einzelnen Momenten zuerst sich bestimmt zu vergegenwärtigen, und zwar muß, da es sich nicht um einzelne Erziehungsfehler, sondern um falsche Richtungen handelt, auch unter Erziehung nicht der im Verkehr zwischen Mündigen und Unmündigen von selbst sich ergebende Einfluß jener auf diese verstanden werden, sondern eine ihrer Aufgabe und ihrer Mittel sich bewußte absichtliche Einwirkung. Wir definiren demnach die **Erziehung** als die **bewußte und absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige**, wodurch dieselben angeregt, gelehrt und gewöhnt werden sollen, als lebendige d. h. von dem göttlichen Gesetze selbst durchdrungene **Glieder im Organismus der Gesellschaft** zu stets vollständigerer **Verwirklichung jenes Gesetzes** selbständig thätig zu sein. Wenn nun diese verschiedenen Momente den Begriff der richtigen Erziehung constituiren, so sind verkehrte pädagogische Richtungen durch Vernachlässigung eines oder des andern dieser Momente möglich: 1) es wird eine bestimmter Grundsätze sich bewußte absichtliche Einwirkung auf die Jugend überhaupt für überflüssig erklärt; 2) es wird übersehen, daß die Erziehung es mit Unmündigen zu thun hat, die dem Stande der Unmündigkeit enthoben werden sollen und ihm nur allmählich enthoben werden können; 3) es wird die Natur der pädagogischen Anregung und der positiven Belehrung und Gewöhnung, so wie das gegenseitige Verhältnis dieser Einwirkungen falsch aufgefaßt; 4) es wird vergessen, daß der Zögling zwar in seiner eigenthümlichen Individualität geachtet, zugleich aber als Glied der Gesellschaft aufgefaßt werden muß, und zwar der Gesellschaft, wie sie durch die in ihr wirkenden Kräfte und mit den ihren Organismus bestimmenden Ordnungen geschichtlich geworden ist; endlich 5) es wird der Zweck der Erziehung, statt in die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, in die Erreichung irgend eines endlichen Vortheiles gesetzt. Nach diesen verschiedenen Gesichtspuncten die mannigfaltigen falschen Richtungen in der Erziehung zu classificiren ist hier der eigentliche Zweck. Auf das Einzelne ausführlicher sich einzulassen wird es in andern historischen und dogmatischen Artikeln an Veranlassung nicht fehlen. Manche Anhalts-

puncte zur Beſtimmung und Claſſification der pädagogiſchen Abnormitäten bietet Roſenkranz im 3. Theile ſeiner „Pädagogik als Syſtem," welcher „die einzelnen Syſteme der Erziehung" behandelt (S. 151—223); auch vgl. man im allgemeinen Salzmann, Anweiſung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder (Krebsbüchlein). Schnepfenthal 1788.

Bevor wir nun die einzelnen Verirrungen, welche von den angegebenen Puncten aus möglich ſind, näher betrachten, iſt noch von einer in der Gegenwart vielgenannten Verkehrtheit zu reden, welche nicht wohl nur als eine falſche Richtung in der Erziehung bezeichnet werden kann, da ſie vielmehr, folgerichtig durchgeführt, jede Erziehung eben ſo gewiß aufheben würde, als ſie in ihrer Conſequenz zuſammenhängendes Denken und geordnetes menſchliches Leben überhaupt unmöglich macht. Es iſt dies der Materialismus. Im ſtrengen Sinne nämlich bezeichnet dieſes Wort die Anſicht, „daß alles, was exiſtirt, nur eine zufällige Zuſammenwürfelung und Miſchung von einer zahlloſen Menge materieller Subſtanzen ſei." Dieſer Materialismus verzichtet alſo auf die Entdeckung eines inneren Zuſammenhangs in den Dingen, damit zugleich auf ein eigentlich wiſſenſchaftliches Denken, auf ein nach Grundſätzen geführtes und eingerichtetes Leben — es müßte denn der Grundſatz ſein, keine Grundſätze haben zu wollen — und mithin auch auf eine nach Grundſätzen erfolgende Erziehung des heranwachſenden Geſchlechtes. Für den conſequenten Materialiſten müßte die Erziehung als Unterſtützung in kräftige Ernährung, die Erziehung als Gegenwirkung, alſo die Zucht im engern Sinne in beſchränkende Diät ſich verwandeln und bei dem auf ſolche Weiſe wohlgeregelten „Stoffwechſel" müßte die richtige Seelenthätigkeit, die ſich ja zu dem Gehirn und den Nerven nicht anders verhält, als etwa der Urin zu den Nieren, oder die Galle zur Leber, von ſelbſt ſich geben; Uebung der Sinne durch einfaches Darbieten ſie anregender Gegenſtände aus der Sinnenwelt wäre das Aeußerſte, was etwa noch als erforderlich erſcheinen könnte. So lange aber der Materialiſt mindeſtens einen zuſammenhängenden Unterricht in der Naturkunde, etwa auch in der Mathematik, noch für erſprießlich hält; ſo lange er ſich noch die Freiheit nimmt — und zumal den Gegnern gegenüber pflegt er von dieſer Freiheit einen ſehr ausgedehnten Gebrauch zu machen — dieſen oder jenen nicht bloß einen ſchlechtgefütterten, ſondern ganz einfach einen ſchlechten Menſchen zu nennen; ſo lange er bei ſeinen eigenen Kindern über Spuren ſolcher Schlechtigkeit durch Hinblick auf ihre Wohlgenährtheit und phyſiſche Kraft ſich nicht zu tröſten vermag: ſo lange iſt es ihm noch nicht gelungen, die letzten Reſte des der menſchlichen Natur einmal inhärirenden Idealismus völlig hinauszuconſequenzen. Beachtenswerth iſt namentlich die Inconſequenz, daß ſelbſt die entſchloſſenſten Materialiſten es doch meiſt ganz wünſchenswerth finden, fromme Kinder zu haben; und mancher ariſtokratiſche Bonvivant, der vom weiſen Salomo nichts gelernt hat, als daß alles eitel iſt, mancher auf zu üppigem Boden ſelber ins Kraut gewachſene Gutsbeſitzer oder Pächter, mancher aufgeklärte Fabricant oder Kaufmann, der nur die eine Großmacht des Geldes kennt und anerkennt — mancher von ſolcher Sorte, wenn er ſeinem beſcheidenen Hofmeiſter oder Hauslehrer imponiren will durch ſeine freigeiſtiſchen Anſichten, könnte gewiß durch die einfache Frage zur Beſinnung gebracht werden, ob er wünſche, daß man mit dieſen Anſichten ſeine Kinder bekannt mache und in ſolchem Sinne ſie erziehe. Die Herrn ahnen eben doch, daß eine conſequente Durchführung ihrer Anſichten die menſchliche Geſellſchaft zerſtören müßte, und daß ſie ſelbſt nur von ihrer eigenen Inconſequenz leben. Ein vollkommen conſequenter Materialismus exiſtirt ebenſo wenig, als ein vollkommen conſequenter Spiritualiſt, d. h. ein Menſch, der die Anſicht hätte, „daß die ganze Außenwelt, ſein Körper inbegriffen, den er ſieht und betaſtet, bloß eine ſubjective Vorſpiegelung ſeiner Denkkraft ſei." Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das iſt die allerdings in der Gegenwart auf erſchreckende Weiſe über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geiſt an den Dienſt des Fleiſches hingiebt und ſo die höhere und wahre Beſtimmung des Menſchen verleugnet. Dieſe Richtung hat auch in der Erziehung in verſchiedener Weiſe

ihren zerstörenden Einfluß geltend gemacht, und wir werden bei Besprechung des Naturalismus, Paganismus, Radicalismus und Utilitarismus ihren warnenden Spuren begegnen.

1) Wenn der consequente Materialismus principiell gegen eine Erziehung nach dem oben aufgestellten Begriffe sich erklären müßte, so wird von anderer Seite eine planmäßige Erziehung um deswillen für überflüssig gehalten oder doch sehr beschränkt, weil man erfahren zu haben glaubt, daß von ihr wenig Erfolg zu erwarten sei, indem einerseits das angeborene Naturell weder geändert noch ihm zum Trotz etwas anerzogen werden könne, andrerseits die immerhin vereinzelten planmäßigen pädagogischen Einwirkungen den stets wirkenden, mannigfaltigen Eindrücken der Außenwelt auf das Kind nicht die Wage halten könnten; auch dürfe bei dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren erwartet werden, daß das richtige Resultat von selbst zu Stande kommen werde. Da die aus solchen Ansichten hervorgehende falsche Richtung in der Erziehung also auf ein Lockern der geregelten Leitung, auf ein Gewährenlassen des Zöglings hinauslaufen wird, so kann man sie als Laxheit und Libertinismus in der Erziehung bezeichnen. Die ihr entgegengesetzte Einseitigkeit ist der Pedantismus, welcher „für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln gebracht" wissen will, und im Gegensatze gegen diese Verkehrtheit hat auch jener Libertinismus seine relative Berechtigung. Er hat wohl gethan, darauf hinzuweisen, daß unter einer so pedantischen Regelung des gesammten Lebens nothwendig die kräftige Frische der Jugend leiden müße, und daß das Bestreben, den Zögling vor allen möglicherweise schädlichen Berührungen mit der Außenwelt zu behüten, wenn es erfolgreich wäre, nur um so verwerflicher sein müßte, da es den allzu ängstlich Behüteten bei dessen nicht zu vermeidender endlicher Entlassung in den freien geselligen Verkehr ganz unvorbereitet jenen Berührungen preisgeben würde. Aber eine ihrer Aufgabe bewußte und die Tragweite ihrer Mittel richtig ermessende Erziehung denkt auch nicht daran, so zu erziehen, als ob in der Entwicklung des Zöglings ohne planmäßige Erziehung nichts von selbst erfolge, sondern sie erzieht mit Rücksicht auf das von selbst Erfolgende. Sie weiß wohl, daß einem ausgesprochenen Naturell ein ihm widerstrebender Beruf nicht mit gutem Erfolge aufgedrängt werden kann; sie weiß aber auch, daß selbst dem ausgesprochensten eine Bekanntschaft mit anderen Berufssphären eben so heilsam als möglich ist, und zwar nicht bloß, damit es in richtiger Würdigung derselben demnächst auch seine eigene Stellung in der Gesellschaft gehörig schätzen lerne, sondern auch um der Tüchtigkeit in seinem besonderen Berufe willen, die bei der ausschließlichen Hingebung an die natürliche Neigung mehr gefährdet als gefördert wird. Der sich selbst überlassene Zögling würde natürlich nur dieser Neigung nachhängen und eben darum muß zur Vermeidung von Einseitigkeit und Erschlaffung die pädagogische Einwirkung eintreten. Ganz besonders leuchtet diese Nothwendigkeit ein, wenn man auf das Gebiet der eigentlichen Fertigkeit hinblickt. Auch die entschiedenste natürliche Anlage und Neigung bedarf, um es zu tüchtigen Leistungen zu bringen, gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten. Da diese zum Theil mit Mühe erworben werden müßen und mit den vollendeten Leistungen in diesem oder jenem Berufe, deren Vorstellung das Interesse des Kindes dafür erweckt hat und wach erhält, für den kindlichen Verstand in keinem erkennbaren Zusammenhange stehen: so ist der Zögling geneigt, ihre Vorbedingungen zu überspringen, und somit auf dem besten Wege, in Pfuscherei zu gerathen, wenn nicht die Erziehung zügelnd eintritt, die zwar das fehlende Talent nicht ersetzen, ohne welche aber auch das glücklichste Talent es nicht zu vollendeten Leistungen bringen kann. Aber auch in Bezug auf die Gesinnung und ihre Bedingtheit durch die Eindrücke der Außenwelt ist es mit dem libertinistischen Gewährenlassen nicht gethan, wiewohl die Erziehung hier auf gleich unmittelbare und sichere Erfolge, wie auf dem Gebiete der Fertigkeit, nicht rechnen darf. Die Erziehung darf sich nicht einbilden, die ohne sie erfolgenden Einwirkungen der Außenwelt völlig paralysiren zu können; aber sie kann sie doch zum Theil abhalten und sie

muß es um so mehr, je geringer noch die Selbständigkeit des Zöglings ist. Sie muß die förderlichen Einwirkungen unterstützen, den nachtheiligen entgegenwirken, und da die eigentliche Welt des Kindes zunächst doch das elterliche Haus und demnächst die Schule ist, so gelingt in der That der Auctorität der Eltern und Lehrer jene Gegenwirkung der ganzen übrigen Welt zum Trotz. Allmählich lernt der Zögling selbst unterscheiden, was ihm dienlich ist und was nicht, es bildet sich in ihm der feste Kern einer Gesinnung, welcher den Versuchungen selbständig Widerstand leistet, und an die Stelle der „behütenden" Maxime darf mehr und mehr die „kühne" treten, welche ihm überläßt, im Kampfe mit der Welt die eigene Kraft zu versuchen. — Vergl. Schleiermacher, Erziehungslehre S. 105 ff. 156 ff. und besonders Jean Paul's Levana, deren 1. „Bruchstück" im 2. Capitel die „Schulrede gegen den Einfluß der Erziehung," im 3. Capitel „die Schulrede für denselben" enthält; auch den Artikel Erziehung, 4) u. 5) c. d.

2) Andere Verkehrtheiten entstehen, wenn der Erzieher vergißt, daß die Zöglinge Unmündige sind, die allmählich zur Mündigkeit herangebildet werden sollen. Durch das Vergessen dieser Aufgabe wird zunächst die spielende Pädagogik erzeugt, welche verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit an sich das Berechtigte wäre, und statt den Zögling aus ihr allmählich emporzuheben, sich nur zu ihr herabläßt. Wenn das Spiel während des ganzen Lebens sein Recht behalten muß, damit in seiner unbefangenen, nicht auf einen bestimmten Zweck gerichteten, in sich selbst befriedigten Thätigkeit der Geist ausruhe von der Anstrengung, welche die bestimmten Zwecken dienende ernste Berufsarbeit begleitet: so hat es doch im Kindesalter seine eigentliche Stelle, indem in dieser Periode bestimmte äußere Zwecke noch nicht erreicht werden können, es sich vielmehr nur darum handelt, daß das Kind in unbefangener Unmittelbarkeit die Eindrücke der Außenwelt aufnehme und verarbeite, seine Kraft übe und seine eigenthümliche Anlage offenbare. Es bewegt sich auf dieser Altersstufe, also etwa in den sieben ersten Lebensjahren (s. d. Art. Altersstufen), im wesentlichen „in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst," und wie es in der Ordnung ist, daß in dieser Zeit jede Uebung, zu welcher man die Kinder veranlassen will, doch den Charakter des Spiels nicht verliere, so genügt es, zugleich darauf zu achten, daß das Spiel den Charakter der Uebung erhalte: auf bestimmte äußere Zwecke gerichtete und an eine bestimmte Zeitordnung gebundene regelmäßige Uebung würde unnatürlich sein und die freie und frische Entwicklung des Kindes beeinträchtigen. Demnach erfolgt der Uebergang aus der Periode des Spiels zum Ernst nicht plötzlich. Auch in dem eigentlichen Kindesalter schon findet der Ernst seine Stelle und zwar von dem Augenblick an, wo das Kind im Stande ist, von seiner natürlichen Neigung das höhere Gesetz zu unterscheiden, welches durch die zu seiner Erziehung berufenen Erwachsenen, vor allen die Eltern, repräsentirt wird und als Gebot oder Verbot seinem kindischen Eigenwillen entgegentritt. Hier muß man nicht meinen, allein mit der Milde der spielenden Pädagogik durchzukommen, vielmehr muß dem Zöglinge ein immer deutlicheres Bewußtsein von der Grenze erweckt werden, an welcher das Spiel aufhört und der Ernst anfängt. Mit dem Austritte aus dem eigentlichen Kindesalter ist dieses Bewußtsein schon so gefördert, daß das Kind der Schule übergeben werden kann, wo seine subjective Willkür in den Dienst einer festen Ordnung eintritt, damit es in bestimmten Stunden durch bestimmte Uebungen für bestimmte Zwecke herangebildet werde. Wie verkehrt es wäre, wenn man der freien Beweglichkeit des Kindes nicht Zeit und Gelegenheit gäbe, an die neue Ordnung allmählich sich zu gewöhnen, oder wenn man durch Verschmähung jeder Verknüpfung des Unterrichtsstoffes mit dem kindlichen Interesse das Lernen gleichsam absichtlich erschwerte: so liegt es doch in der Natur der Sache, daß mit dem Eintritt in die Schule jene unbefangene Indifferenz zwischen Spiel und Ernst aufhört. Neben der natürlichen Neigung muß jetzt als Triebfeder immer bedeutsamer wirken der Wetteifer der Kinder in der Lösung ihrer Aufgaben, die Freude an der Ueberwindung der

Schwierigkeiten und an der Anerkennung, die ihnen von den Erziehern dafür zu Theil wird, und von dem in ſich ſelbſt befriedigten Spiele richtet ſich in der Sehnſucht, groß zu werden, der Blick auf ein ferneres Ziel, um deſſen willen auch die an ſich weniger erfreulichen Arbeiten der zweimal ſieben Dienſtjahre der Schulzeit willig übernommen werden. So reift der Zögling allmählich zu der bewußten, ernſten, pflichtmäßigen Thätigkeit des Mannes heran, während die ſpielende Pädagogik in kindiſcher Unfertigkeit, Willkürlichkeit und Zerfahrenheit ſeine Kraft erſchlaffen läßt. — Nahe verwandt mit der ſpielenden iſt die weichliche Pädagogik. Während jene dem Zögling die Pflichten erläßt, deren Erfüllung auch von dem kindlichen Alter bereits gefordert werden muß, räumt ihm dieſe vorzeitig Rechte ein, welche ihm noch nicht zuſtehen. Schwache, überzärtliche Eltern können es nicht abwarten, bis das Kind groß iſt, können es nicht mit anſehen, daß es ſich Genüſſe verſagen ſoll, die den Erwachſenen zukommen, und indem ſie ihm ſo den Preis des Zieles vor der Zeit ſchenken, berauben ſie es des kräftigen Strebens, das Ziel zu gewinnen, und lähmen die Kraft, welche im Ringen danach ſich üben ſollte. Dafür kann dann keinen Erſatz bieten, daß den Kindern auch das Verhalten der Erwachſenen zugemuthet wird, vielmehr wird auch dadurch nur die Kraft einer geſunden und naturgemäßen Entwickelung gebrochen, Altklugheit und Naſeweisheit im Denken und Reden anerzogen und eine leere Form im äußeren Benehmen, welche die innere Unordnung des Willens eher, ſie verhüllend, fördert, als beſeitigt. Die ſpielende ſowohl als die weichliche Erziehung aber ſtören das Auctoritäts- und Pietätsverhältnis zwiſchen Erzieher und Zögling und entziehen damit aller pädagogiſchen Einwirkung den feſten, gedeihlichen Boden, jene, indem ſie in ungehöriger Weiſe den Erzieher dem Zögling gleichſtellt, dieſe, indem ſie eben ſo verkehrt den Zögling vorzeitig zum Erzieher erhebt. — Was nun die beiden genannten Verkehrtheiten in dieſer Beziehung zu wenig thun, das thut die falſche Richtung, welche wir als Rigorismus in der Erziehung bezeichnen können, zu viel. Der Rigorismus vergißt, daß die Unmündigen denn doch allmählich Mündige werden ſollen, er legt nur Werth auf das, was nach ſeinen beſtimmten Regeln zu ſeinen beſtimmten Zwecken erfolgt; er läßt der Neigung und freien Selbſtthätigkeit des Zöglings gar keinen Spielraum, ſondern ſucht etwas darin, ihnen zum Trotz nur ſeine Befehle durchzuſetzen; das Auctoritätsverhältnis behandelt er, als ob es nicht ein im Verhältnis der wachſenden Selbſtändigkeit des Zöglings zur Abnahme beſtimmtes, ſondern ein ſtets in derſelben Weiſe permanentes wäre. So übergiebt er den Zögling dem freien Verkehr der Geſellſchaft mit eben ſo ſchlechter Vorbereitung, als die ſpielende und die weichliche Pädagogik: ſchwächere Naturen drückt er auf immer zu einer ängſtlichen und kleinlichen maſchinenmäßigen Thätigkeit herab, ſtärkere reizt er zum Trotze, in welchem ſie, endlich ſich ſelbſt überlaſſen, nur zu leicht jede Schranke überſpringen, um häufig die rechte Verbindung von Freiheit und Ordnung im Leben nie wieder zu finden. Vergl. Schleiermacher, a. a. O. S. 311 ff., auch 108 ff. Hegel, Rechtsphiloſophie S. 237. Herbart, Umriß pädagogiſcher Vorleſungen S. 131 ff. Kant, Pädagogik (Hartenſteins Ausgabe X. S. 416 ff.).

3) Eine dritte Reihe von pädagogiſchen Verkehrtheiten geht aus der falſchen Beantwortung der Frage hervor, wie die pädagogiſche Einwirkung gegenüber der Natur des Zöglings ſich zu verhalten habe. Eine auf dem Grunde genauer, erfahrungsmäßiger Bekanntſchaft mit der kindlichen Natur in ihrer concreten Wirklichkeit ihrer vollen Aufgabe ſich bewußt gewordene Erziehung begnügt ſich nicht mit der bloß negativen Thätigkeit, die nur wegräumen will, was die Natur des Zöglings in ihrer Entwicklung hemmt, auch nicht mit einer bloßen poſitiven Anregung, ſondern ſie weiß, daß ſie manche Regungen der kindlichen Natur durch die Zucht beſeitigen oder zurückdrängen, manches, was ſie in ihr einſt finden will, mit Mühe und ausdauernder Treue erſt pflanzen muß. Dadurch, daß von dieſer umfaſſenden Aufgabe nur ein oder das andere Moment einſeitig berückſichtigt wird, entſtehen verſchiedene Verirrungen. Die-

jenige falsche Richtung in der Erziehung, welche sich damit begnügen zu dürfen glaubt, nur der eigenen Entwicklung der Natur des Zöglings Raum zu verschaffen, ist der Naturalismus. Von dem libertinistischen Gewährenlassen unterscheidet sich der Naturalismus in der Erziehung sehr bestimmt dadurch, daß er auf die Erziehung überhaupt einen großen Werth legt und ihr insbesondere zutraut nnd zumuthet, daß sie die Kraft besitze, den übien Einflüssen der verderbten Gesellschaft auf das Kind zu begegnen; aber in der Aufgabe, nur die Hindernisse der dann von selbst erfolgenden normalen Entwicklung der kindlichen Natur zu entfernen, concentrirt sich dem Naturalismus eben auch der gesammte Zweck der Erziehung. Auch er ist großentheils durch eine entgegengesetzte Einseitigkeit hervorgerufen worden, welche man als Positivismus bezeichnen kann, insofern sie um das, was in der Natur des Zöglings etwa gegeben oder angelegt oder von ihr gefordert ist, sich gar nicht kümmerte, sondern nnr die Zöglinge zu den conventionellen Formen des äußeren Lebens zuzurichten und ihren Köpfen das übliche Unterrichtsmaterial einzuarbeiten bemüht war. Nachdem hiegegen schon Wolfgang Ratich und Amos Comenius (s. d. Art.) die Forderung eines „naturgemäßen Unterrichtes" betont hatten, ohne jedoch eine positive Einwirkung auf den Zögling auszuschließen, fand endlich der extreme Naturalismus durch J. J. Rousseau seinen prägnantesten Ausdruck. Das charakteristische Symbolum dieses pädagogischen Naturalismus steht in aller Bündigkeit gleich zu Anfange des „Emil": „Alles ist gut, wie es aus den Handen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen" (Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme), und daraus folgt denn bald die nicht minder charakteristische Vorschrift für das Verhalten der Erzieher: „Um diesen seltenen Menschen (den Naturmenschen) zu bilden, was haben wir zu thun? Allerdings viel: nämlich zu verhindern, daß irgend etwas gethan werde" (Pour former oet homme rare, qu'avons nous à faire? Beaucoup, sans doute; c'est d'empêcher qne rien ne soit fait). Damit nun sein Zögling von all den nachtheiligen Einwirkungen der Menschen fern gehalten werde, muß ihn Rousseau nach dem Muster seines pädagogischen Ideals, des Robinson Crusoe, von allen Berührungen mit der Gesellschaft isoliren. Es ist sonach klar, daß der pädagogische Naturalismus unter der Natur des Zöglings, welcher gemäß er diesen erzogen wissen will, nur die Natnr des isolirten Individuums verstehen kann, und dieser Natur ist eben nur das thierische Bedürfnis nach sinnlichem Wohlbefinden eigen, denn der Sinn für höhere Zwecke geht dem Menschen erst in der Gesellschaft auf. Daß nun aber eine Erziehung, welche keine Tendenz hätte, als der Natur in jenem Sinne freien Spielraum zu verschaffen, nicht Menschen erziehen würde, sondern Bestien, das kann eben so wenig einem Zweifel unterliegen. Der Naturalismus vergißt eben, daß die eigentliche Natur des Menschen nicht in der leiblichen, sondern in der geistigen Seite seines Wesens liegt, daß er dieser geistigen Seite nach zur Ebenbildlichkeit Gottes, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes berufen ist, und zwar im Verkehre mit andern Geistern, ohne welchen sein höheres Leben nicht erwachen kann und geistiges Leben überhaupt nicht denkbar ist. Wem zur Bestätigung dieser Sätze der Erfahrungsbeweis aus dem Beispiele von Kindern nicht genügt, deren natürlichem Gelüsten man nicht einmal durchaus, sondern nur in hohem Grade nachgegeben hat, der werde verwiesen, nicht auf den Paragraphen eines Dogmatikers über die Erbsünde, sondern auf die Aussprüche zweier Philosophen. Hegel sagt (Werke XVIII. S. 29—60): „Der Mensch ist nicht von Natur, was er sein soll. — Der Naturzustand ist der Stand der Roheit, Gewalt und Ungerechtigkeit. Er pflegt häufig als ein vollkommener Zustand der Menschen geschildert zu werden, sowohl nach der Glückseligkeit, als nach der sittlichen Güte. Es ist aber zu bemerken, daß die Unschuld als solche keinen moralischen Werth hat, insofern sie Unwissenheit des Bösen ist und auf dem Mangel an Bedürfnissen beruht, unter welchen Böses geschehen kann. — — Ursprünglich folgt der Mensch seinen natürlichen Neignngen ohne Ueberlegung oder mit noch einseitigen,

schleſen und unrichtigen, ſelbſt unter der Herrſchaft der Sinnlichkeit ſtehenden Reflexionen. In dieſem Zuſtande muß er gehorchen lernen, weil ſein Wille noch nicht der vernünftige iſt. Durch das Gehorchen kommt das Negative zu Stande, daß er auf die ſinnliche Begierde Verzicht thun lernt, und nur durch dieſen Gehorſam gelangt der Menſch zur Selbſtändigkeit.“ Oder wenn Hegel auch nicht unverdächtig iſt, weil er vielleicht auf das geſchichtlich Gewordene größeren Werth zu legen ſcheint, als der Sinn für die „reine Natur“ und ihre Forderungen geſtattet, der höre das Wort des nüchternen Kant (a. a. O. S. 442 u. 686): „Ob aber der Menſch nun von Natur moraliſch gut oder böſe iſt? Keines von beiden, denn er iſt von Natur gar kein moraliſches Weſen; er wird dieſes nur, wenn ſeine Vernunft ſich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Geſetzes erhebt. Man kann indeſſen ſagen, daß er urſprünglich Anreize zu allen Laſtern in ſich habe, denn er hat Neigungen und Inſtincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt.“ — — „Der Menſch kann nur Menſch werden durch Erziehung. Er iſt nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es iſt zu bemerken, daß der Menſch nur durch Menſchen erzogen wird, durch Menſchen, die ebenfalls erzogen ſind.“ Daß trotz ſolchen Auctoritäten, wie ſie doch ſonſt auch die „vorurtheilsfreie Aufklärung“ gelten zu laſſen geneigt iſt, und trotz der deutlich redenden täglichen Erfahrung die naturaliſtiſchen Anſchauungen im Gepräge der Rouſſeau'ſchen Redensarten von der urſprünglich durchaus guten Natur des Kindes, die man nur ſich ſelbſt zu überlaſſen habe, unter Pädagogen immer noch als baare Münze curſiren, das iſt wieder nur bei der Inconſequenz dieſer Naturaliſten möglich. Die conſequente Durchführung ihrer Principien würde ſie ſicher ad absurdum führen, aber nach dem Vorbilde ihres Meiſters laſſen ſie die principiell hinausgeſagte poſitive Einwirkung, den Einfluß der Geſellſchaft und der in dieſer wirkenden geiſtigen Mächte, ihnen ſelbſt unvermerkt, factiſch wieder herein und polemiſiren von einer Grundlage aus, welche durch die von ihnen beſtrittenen Einflüſſe geſchaffen iſt und ihnen unter den Füßen ſchwinden würde, wenn einmal mit ihren Principien Ernſt gemacht würde. — Der Satz von der Unmöglichkeit, daß die ſich ſelbſt überlaſſene Natur des Menſchen ihre Beſtimmung erreiche, wird, erweitert, vertieft und beſtimmter gefaßt, zu einer der Grundlehren des Chriſtenthums. Die Eigenthümlichkeit des Chriſtenthums concentrirt ſich in dem Bekenntnis zu Jeſu von Nazareth als dem Erlöſer, und dieſes Bekenntnis ſchließt das andere unmittelbar ein, daß der Menſch aus eigener Kraft nicht im Stande ſei, zum richtigen Verhältniſſe zu Gott ſich zu erheben und daß er eben darum eines Heilandes bedürfe, der ihn erlöſe und ſelig mache. Wenn nun die pädagogiſche Oppoſition gegen poſitive Einwirkungen auf den Zögling überhaupt, insbeſondere gegen den Einfluß des Chriſtenthums ſich wendet, ſobald dieſes mehr ſein will, als eine die Entwicklung des natürlichen Menſchen durch ihre Lehren fördernde Vernunftreligion, und wenn ſie ſich dabei in Sätze kleidet, wie der von Dieſterweg (Pädag. Jahrb. für 1852 S. 239): „Wir wollen von keinem glücklich, wir wollen von keinem fromm und ſelig gemacht werden. Wir verlangen nur, daß man uns dem tiefſten Bedürfnis unſerer Natur gemäß an der freien Entwicklung nicht hindere. — — Der wird der Meſſias dieſer Zeit ſein, der ſie uns bringt“: ſo geht der Naturalismus in der Erziehung beſtimmter in Pelagianismus über, inſofern man hierunter die Anſicht verſteht, welche das Erlöſungsbedürfnis des Menſchen leugnet, da er aus natürlicher Kraft ſeine Beſtimmung erreichen könne. Von dieſem Standpuncte aus muß das Bekenntnis zu dem Erlöſer als ein Product der Unklarheit über ſich ſelbſt, der Feigheit oder der Trägheit erſcheinen. Für die ihm eigene oberflächliche und äußerliche Auffaſſung der Anforderungen Gottes an den Menſchen, welche in ihrer ganzen Fülle und Strenge im Gebote der Gottähnlichkeit zuſammengefaßt iſt, iſt das belehrende Beiſpiel von Männern wie Paulus, Auguſtinus, Luther, verloren, welche eben, weil ſie das kräftigſte ſittliche Streben durchdrang, für ihre Seele nicht anders Ruhe fanden, als in Jeſus Chriſtus, der in den Schwachen mächtig iſt. Und auch die heilige Schrift zeigt

Digitized by Google

umſonſt, wie die ganze Menſchheit, Juden ſo gut wie Heiden, auf die immer ängſtlicher werdende Frage: „Ich elender Menſch, wer wird mich erlöſen von dem Leibe dieſes Todes?“ keine befriedigende Antwort fand, als die: „Ich danke Gott durch Jeſum Chriſtum, unſern Herrn!“ Durch ihn iſt in die erſtorbene Menſchheit, wie in die Herzen der Einzelnen, neues Leben gekommen, und die Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe darin erkennt, dieſes neue höhere Leben dem natürlichen Leben des heranwachſenden Geſchlechtes mitzutheilen, iſt die allein naturgemäße, weil ſie geeignet iſt, die wahre Natur des Menſchen, das Bild Gottes in ihm herzuſtellen und dadurch ſein natürliches Leben zu reinigen, zu erhöhen und zu verklären. Denn freilich darf auch die Erziehung nicht, entgegen dem Vorbilde unſeres Meiſters, der ja nicht bloß gekommen iſt, daß er die Welt richte, ſondern daß die Welt durch ihn ſelig werde, das Chriſtenthum in verkehrtem Poſitivismus als ein neues Geſetz nur zur Unterdrückung und Vernichtung des natürlichen Lebens anwenden, ſtatt daß durch es, als eine lebendige Kraft Gottes, ſelig zu machen, das natürliche Leben zu höherem Leben wiedergeboren wird. Gleichwohl iſt es leicht begreiflich, daß ängſtlichere Gemüther bei dem Einblick in das tiefe ſittliche Verderben des menſchlichen Geſchlechtes zum freudigen Vertrauen auf die ja bereits in ſichtbarer Wirkſamkeit begriffene erlöſende Kraft des Evangeliums nicht haben durchdringen können, und daß in Folge davon eine Erziehung entſtand, welche in dem Zögling alle Intereſſen und Lebensregungen, in welchen die Beziehung auf die Heilsgewinnung nicht unmittelbar und ausſchließlich hervortritt, mistrauiſch zu unterdrücken ſuchte. Dieſes ängſtliche und kleinliche Verfahren, welches die tiefe und wohlbegründete Ueberzeugung von der allgemeinen Erlöſungsbedürftigkeit zum Zweifel an der vollen Erlöſungsfähigkeit überſpannte, iſt dem Pelagianismus in der Erziehung als Pietismus entgegengetreten, und es hat ſich an ihm die nicht beherrſchte, ſondern geknechtete Natur ſehr häufig durch den Betrug heuchleriſcher Vorſpiegelung des von einer engherzigen Pädagogik Erſtrebten und nicht ſelten auch durch recht rohe und craſſe Ausbrüche, oder, unter dem täuſchenden Scheine der als Zeichen eines neuen Lebens überſchätzten äußeren Geberden durch recht raffinirte Sinnlichkeit gerächt. — Mit dem pädagogiſchen Pelagianismus ſteht endlich der Intellectualismus in innigem Zuſammenhang als die verkehrte Richtung in der Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe in der Aufklärung des Verſtandes erkennt, überzeugt, daß dann alles andere ſich von ſelbſt machen werde, nicht bloß das Können, ſondern ganz beſonders auch die rechte Beſtimmtheit des Wollens (vgl. d. Art. Erbſünde S. 159). Auch iſt dieſer Intellectualismus in der Pädagogik geſchichtlich im Geleite des Pelagianismus aufgetreten. Der eben ſo friſchen als frommen Erziehung, wie ſie Luther begründet hatte, ſtand als höchſtes Ziel die „docta atque eloquens pietas“ vor Augen, wonach alſo die Erweckung einer lebendigen frommen Geſinnung als das Weſentliche, Wiſſen und Können nur als deren Attribute erſchienen. Nachdem aber Rouſſeau die Entdeckung gemacht hatte von der urſprünglichen Vortrefflichkeit der kindlichen Natur, welche in ihrer Entwicklung durch die Erziehung nur nicht geſtört werden dürfe, trat auch ſofort der Intellectualismus hervor; denn jetzt konnten ja etwaige Vergehungen des Kindes nur als Folge von Unwiſſenheit und mangelnder Erfahrung erſcheinen, welchen auf dem Wege der Belehrung eben ſo einfach als ſicher zu begegnen war. Rouſſeau ſelbſt zwar hatte noch mit der ihm eigenen löblichen Inconſequenz nachdrücklich die Albernheit gerügt, welche glaubt, mit Kindern auf dem Wege des Raiſonnements etwas erreichen zu können. Baſedow aber, der des Franzoſen geniale und hinreißende Declamationen in hausbackene deutſche Proſa überſetzte, machte mit dem Intellectualismus gründlichen Ernſt und etablirte recht eigentlich die auf- und ausklärende Pädagogik. Ernſte Mahnung oder gar ſtrenge Strafe mußte von dieſem Standpuncte aus als verwerfliche Tyrannei erſcheinen; kam aber freilich in der Praxis immer vor, entweder weil der Erzieher gelegentlich doch durch ſeinen natürlichen Inſtinct über die Grenzen ſeiner Theorie hinausgeriſſen wurde, oder weil man ſtatt der üblichen Strafen allerlei abſurde Maßregeln ausklügelte, die zwar nicht wie

Strafen aussehen sollten, es aber doch in der That waren (s. d. Art. Basedow und Bahrdt). Sehr natürlich! denn da ja doch wirkliche Vergehen der Zöglinge nicht auf einem Defect der Erkenntnis beruhen, sondern auf einem Widerstreben des ungeordneten Willens gegen das wohl erkannte Gesetz: so kann die Erziehung sich der Nothwendigkeit nicht entziehen, durch eine von sittlichem Unwillen betonte ernste Mahnung auf Gefühl und Willen zu wirken und durch die Strafe dem Zögling das Bewußtsein zu erwecken, daß das Gesetz, dessen Befolgung gefordert wird, nicht ein Product der Willkür ist, sondern eine heilige reale Macht, welche an dem, der sich gegen sie auflehnt, empfindlich sich rächt. Allerdings aber muß eine Zeit kommen, wo das Gesetz aufhört, unterstützt durch die Auctorität des Erziehers und die drohende Strafe, dem Zögling nur äußerlich gegenüberzustehen, wo er vielmehr insofern sich selbst ein Gesetz geworden ist, als er mit klarer Einsicht in dessen Grund und Bedeutung es in sich aufgenommen hat; und darum muß man sich vorsehen, daß nicht die Opposition gegen den einseitigen Intellectualismus in die entgegengesetzte Verkehrtheit sich verrennt, welche man als Mechanismus bezeichnen könnte, weil sie gar nichts dafür thut, daß der Zögling von den an ihn ergehenden Forderungen ein eigenes Verständnis und damit die Möglichkeit einer selbstbewußten und wahrhaft selbstthätigen Pflichterfüllung gewinne. — Vgl. Raumer, Geschichte der Pädagogik III. S. 255 ff. — Palmer, Evang. Pädagogik (1. Aufl.) I. S. 18 ff. 114. 232. — Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin 1857 S. 28 ff. — Derf., Deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 7. 41 ff. 53 ff. — Baur, Ueber die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik; Theol. Stud. u. Kr. 1854 S. 713 ff. — Briefe über „den Pietismus als Erziehungsfehler" in den fliegenden Blättern aus dem Rauhen Hause. 1858 S. 225 ff.

4) Es wurde bereits darauf hingedeutet, daß die naturgemäße Erziehung im Rousseau'schen Sinne gerade das eigentliche Wesen der Natur des Menschen, wornach dieser bestimmt ist ein sociale animal zu sein, übersah und darum ihren Gegenstand nur in dem von der Gesellschaft isolirten einzelnen Zögling erkannte. Aus dieser Verkennung der Beziehung des Individuums überhaupt und des Zöglings insbesondere zur Gesellschaft erwächst wieder eine Reihe falscher Richtungen in der Erziehung. Die so eben angedeutete Grundverkehrtheit in dieser Hinsicht, welche als ihr Object nur den vereinzelten Zögling erkennt, kann man als Subjectivismus, oder, da es sich doch um eine falsche Stellung des Objectes der Erziehung handelt, minder misverständlich als Individuallismus bezeichnen. Dieser Individualismus kennt nur Rechte des Zöglings und mannigfaltiges Unrecht, welches von der Gesellschaft der unschuldigen, reinen Kindernatur angethan worden ist; von den Pflichten des Zöglings gegen das Ganze, dem er angehört, gegen die Gesellschaft, gegen sein Volk und Vaterland und von dem Unrecht, welches dem Ganzen durch einen Einzelnen widerfährt, der in seiner selbstsüchtig isolirten aufgeblähten Subjectivität nur sich selbst leben will, davon weiß diese rücksichtsvolle und überzarte Pädagogik nichts. Bei der Isolirung des Zöglings wird zugleich vergessen, daß er für die realen Verhältnisse, welche den Organismus der Gesellschaft constituiren, erzogen werden soll, für Familie, Staat und Kirche, und wie sehr er durch diese Verhältnisse erzogen wird: der Individualismus geht in einen abstracten Formalismus über, welcher kein inhaltsvolleres Ziel der Erziehung kennt, als, nach Salzmann's Formulirung, „Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte." Und in der Einbildung, durch das völlige Absehen von dem Einfluß und von den Forderungen der geschichtlich gewordenen realen Grundlagen des wirklichen Lebens das rein Menschliche, den nirgends existirenden „Menschen an sich" herverbilden zu können, stellt sich diese Verirrung zugleich als verkehrter Humanismus dar. Es thut dringend noth, und diese Nothwendigkeit wird — Gott sei Dank! — auch immer allgemeiner und lebhafter anerkannt, daß in die moderne, für das Recht der Individualität nur allzurücksichtsvolle Erziehung etwas von dem gediegenen Metall jener Gesinnung komme, welche einst auf das Grabmal bei den Thermopylen schrieb:

„Wanderer, kommſt du nach Sparta, verkündige dorten, du habeſt
Uns hier liegen geſehn, wie das Geſetz es befahl.“

In England lebt noch ein gutes Stück von dieſem geſunden, männlichen Dorismus, wie Wieſe in ſeinen Briefen auf eine für uns Deutſche, die wir von Haus aus zum Individualismus ſtark incliniren, ſehr beherzigungswerthe Weiſe dargeſtellt hat. Wie Nelſon's Tagsbefehl bei Trafalgar keine Hinweiſung enthielt auf die aufblähende franzöſiſche gloire, ſondern mit ſpartaniſcher Bündigkeit lautete: „England erwartet, daß jeder Mann ſeine Pflicht thun wird“,*) ſo iſt die Auszeichnung, welche der engliſche Rector dem primus omnium zu Theil werden läßt, nicht das ſo leicht überſchätzende und zu Selbſtüberſchätzung führende Lob der ausgezeichneten Leiſtungen eines beſonderen Talentes, noch der Ruhm wiſſenſchaftlichen Sinnes und Strebens, ſondern der beſcheidene, aber ſolide Ruhm der treuen und genauen Erfüllung ſeiner Pflichten (strict regard to his duties, Wieſe a. a. O. S. 89). Wo dieſe Pflichten dem Zögling von der Familie, der Schule, der Nation und der religiöſen Gemeinſchaft vorgehalten werden, da tritt er aus ſeiner eitlen und egoiſtiſchen Iſolirtheit heraus, er lernt ſich als dienendes Glied dieſer Gemeinſchaften fühlen, und erſt durch lebendige Beziehung zu dieſen realen Grundlagen der Geſellſchaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirkſamſte Mithülfe. Und auch zum Begriffe des wahrhaft Menſchlichen gehört es, daß nicht ein abſtractes Bildungsideal von allen auf dieſelbe Weiſe erſtrebt werde, als ob ſie nur untereinander völlig gleiche Exemplare einer Gattung wären, eine Verirrung, in welche die individualiſtiſche Pädagogik gerathen iſt, weil ihr gerade durch Iſolirung des Zöglings der Sinn für individuelle Eigenthümlichkeit verloren gieng, die nur im Wechſelverkehr verſchiedener Individualitäten gehörig hervortreten kann; ſondern der volle Reichthum des allgemein Menſchlichen tritt in einer Fülle individueller Bildungen hervor, zu welchen die nationale, religiöſe, wiſſenſchaftliche, künſtleriſche und häusliche Beſonderheit ebenſowohl gehören, wie die Individualität des Einzelnen ſelbſt. Trotz all dem wollen wir uns nicht verleiten laſſen, das Verdienſt zu verkennen, welches der Individualismus durch ſeine entſchiedene Betonung des Rechtes des Zöglings ſich erworben hat und durch kräftige Anregung der Unterſcheidung desjenigen, was in der Geſellſchaft factiſch gilt, von demjenigen, was der Natur der Sache nach in ihr gelten ſollte. Sieht die Erziehung den Zögling nur als ein dienendes und nicht zugleich auch als freies Glied der Gemeinſchaft an, ſo tritt dem Individualismus eine Verirrung entgegen, die wir als pädagogiſchen Socialismus bezeichnen würden, wenn dieſer Name nicht auf anderem Gebiete bereits in beſtimmter Bedeutung gebräuchlich wäre, wiewohl auch dieſem politiſchen Socialismus die Verkennung des Rechtes und des Werthes eines eigenthümlichen individuellen Lebens charakteriſtiſch iſt. Die Geltendmachung der Forderungen, welche die Geſellſchaft in ihrem factiſchen Zuſtande an den Zögling ſtellt, als eines ewigen, unumſtößlichen Rechtes, ohne darnach zu fragen, ob jene Forderung mit der Natur und Beſtimmung des Menſchen im Einklange ſtehe, ſetzt an die Stelle des leeren Formalismus und abſtracten Humanismus einen plumpen Realismus, der nicht minder bedenklich iſt. — Wenn die Vernachläßigung des Verhältniſſes des Zöglings zu der Geſellſchaft und ſeinen Pflichten gegen ſie zur offenen Feindſchaft gegen die beſtehenden Ordnungen der Geſellſchaft wird, ſo geht der Individualismus in der Erziehung in Radicalismus über, der nach einem vorgefaßten, abſtracten Begriffe von dem Weſen und Rechte des Menſchen das Beſtehende von der Wurzel aus umzugeſtalten trachtet: der pädagogiſche Radicalismus hängt mit Rouſſeau's Emil ebenſo zuſammen, wie der politiſche Radicalismus und ſeine Erklärung der Menſchenrechte mit dem contrat social. Während nun die radicale Oppoſition gegen die beſtehende

*) England expects every man to do his duty! — „Nelsons last signal, ſagt Southey in ſeiner Biographie Nelſon's, which will be remembered as long as the language or wen the memory of England shall endure.“

ſtaatliche Ordnung als ein das Recht und die Geſetze des geſchichtlichen Werdens verachtender abſtracter Demokratismus hervortritt, zeigt ſie ſich in ihrer Feindſchaft gegen die von dem chriſtlichen Princip ausgehenden religiöſen Ordnungen als Paganismus, inſofern ſie die poſitiven Heilslehren und Heilsthatſachen verachtet, durch welche der Menſch aus dem natürlichen Leben dem ihm vorgeſteckten Ziele der Gottähnlichkeit entgegengeführt werden ſoll, und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Anſprüche desſelben die eigentliche Beſtimmung des Menſchen erkennt: da die Oppoſition gegen den Staat unmittelbar gefährlich iſt, ſo iſt der pädagogiſche Radicalismus gegen ihn nur gelegentlich bei beſonders günſtigen Zeitumſtänden herausgetreten und hat ſich lieber in der unſchädlicheren Feindſchaft gegen die ſchutzloſere Kirche gefallen. Bekanntlich hat ſich wiederholt die Befürchtung geltend gemacht, es werde dieſer Oppoſition die pädagogiſche Beſchäftigung mit den Erzeugniſſen heidniſcher Cultur Vorſchub leiſten, und man hat daher das aus dem claſſiſchen Alterthum entlehnte Unterrichtsmaterial durch chriſtliche Schriften zu erſetzen geſucht. Bei näherer Betrachtung aber erweist ſich jene Befürchtung als unbegründet. Allerdings hat die Verwechslung einer beſtimmten unvollkommenen Erſcheinungsform des Chriſtenthums mit ſeinem Weſen und die Begeiſterung für die in ihrer Weiſe unübertreffliche Vollendung der wiſſenſchaftlichen und künſtleriſchen Producte des claſſiſchen Alterthums hie und da auch Pädagogen veranlaßt, ähnlich wie einſt Winkelmann und auch Goethe in einer gewiſſen Lebensperiode, ſich zu rühmen, daß ſie Heiden ſeien, und zu vergeſſen, daß nur die Verbindung der Formvollendung des claſſiſchen Alterthums mit der göttlichen Reinheit und heiligen Kraft des chriſtlichen Princips zur wahren Bildung führen kann, daß dagegen die antike Cultur allein hierzu eben ſo wenig ausreichen würde, als ſie im Stande war, Griechen und Römer ſelbſt vor dem Verderben zu bewahren, welches, nach der tiefſinnigen Entwicklung des Apoſtels (Röm. 1, 21—32), überall da das Ende iſt, wo der Anfang mit der erſten Verirrung gemacht wird, ſtatt das Geſchöpf zum Schöpfer zu erheben, den Schöpfer zum Geſchöpf herabzuziehen. Im ganzen aber hat der hiſtoriſche Sinn, welcher durch die Beſchäftigung mit dem claſſiſchen Alterthum nothwendig angeregt wird, und der ideale Schwung, welcher ſeinen Erzeugniſſen eigen iſt, die pädagogiſchen Vertreter der claſſiſchen Bildung davor bewahrt, das Recht und die Bedeutung des poſitiven Chriſtenthums zu verkennen. Vielmehr iſt die radicale Oppoſition gegen Chriſtenthum und Kirche hauptſächlich in Rückſicht auf die Verhältniſſe der Volksſchule aufgetreten und wenn ſie auch keineswegs von deren Leitern und Lehrern urſprünglich ausgieng, ſo haben doch manche von den letzteren daran theilgenommen, theils von dem allgemeinen Aufklärungsſchwindel der „Neuzeit" hineingezogen, theils weil ihre bedrängte äußere Lage eine Aenderung wirklich ſehr wünſchenswerth machte und ſie dann in der Wahl der Mittel ſich vergriffen. Bekanntlich haben dieſe radicaliſtiſchen Reformbeſtrebungen ſich namentlich in den lauten und vielſtimmigen Ruf nach Emancipation der Schule zuſammengedrängt, der gewiß vollſtändig berechtigt war, ſobald er verlangte, daß bei der Ausdehnung und Mannigfaltigkeit, welche gegenwärtig der Organismus des Schulweſens erreicht hat, die obere Leitung desſelben einer beſonderen Behörde übergeben werde, vollkommen unberechtigt aber, ſobald er eine Verwerfung jeden Zuſammenhangs zwiſchen Kirche und Schule bedeutete, wie er namentlich in dem wechſelſeitigen Verhältniſſe des Ortsgeiſtlichen und des Volksſchullehrers repräſentirt iſt, ſobald er in paganiſtiſchem Sinne die Forderung ausſprach: „die Volksſchule muß weltlich geſinnt ſein." Ein Organismus iſt nur dann geſund, wenn ſeine verſchiedenen Grundſyſteme, hier alſo Schule und Kirche, ſich nicht von einander abſchließen, um etwas für ſich zu ſein, ſondern wenn ſie in lebendigem Wechſelverkehr ſich gegenſeitig ſtützen; und Weltflucht liegt ſo wenig im Weſen des Chriſtenthums, daß es vielmehr die Welt recht allſeitig und kräftig zu erfaſſen trachtet, um ſie dem natürlichen Verderben zu entreißen und mit ſeinem Geiſte ſtärkend und heiligend zu durchdringen; auch für die Erziehung giebt es kein Heil, als in Chriſtus. Unbillig übrigens würde es ſein, wenn man verkennen wollte, daß der Radicalismus

theilweiſe nur der extreme Rückſchlag iſt gegen extreme Zumuthungen. Gewiß mit Recht fordert Kant: „Kinder ſollen nicht dem gegenwärtigen, ſondern dem zukünftigen, möglich beſſeren Zuſtande des menſchlichen Geſchlechtes, d. i. der Idee der Menſchheit und deren ganzer Beſtimmung angemeſſen, erzogen werden.“ Wenn nun Staat und Kirche an die Stelle des zu erſtrebenden Ideals ihre immerhin mangelhaften factiſchen Zuſtände ſetzen und ſtreng darüber wachen, daß nur für dieſe erzogen wird, und jedes Streben nach einem höheren Ziele rückſichtslos unterdrücken: ſo entſteht ein Verfahren, welches man Polizismus und Klerikalismus in der Erziehung nennen kann, und welchem großentheils die Verantwortung dafür zufällt, daß das gedrückte Recht auf freiere Bildung in einem mit der Wirklichkeit völlig brechenden Radicalismus Rache ſucht. Doch ſchreitet die Oppoſition gegen einen übertriebenen kirchlichen Poſitivismus nicht immer bis zu paganiſtiſchem Radicalismus fort, ſondern ſie begnügt ſich zuweilen mit dem Uebertritt zur „Vernunftreligion“, welche dem poſitiven Chriſtenthum die Begriffe Gott, Vorſehung, Freiheit, Unſterblichkeit entgegenhält, freilich ohne zu bemerken, daß auch dieſe erſt auf dem Boden des Chriſtenthums in einer die gegenwärtigen Anſprüche der Vernunft befriedigenden Weiſe hervorgewachſen ſind. — Dieſelbe Verkennung des nothwendigen Zuſammenhanges zwiſchen dem Geſammtorganismus der Geſellſchaft und zwiſchen dem Einzelnen als ihrem Gliede, welche bezüglich des Objectes der Erziehung den von Rouſſeau zuerſt in ſeiner ganzen Einſeitigkeit ausgeſprochenen Individualismus zur Folge hatte, hatte auch auf das Subject der Erziehung, auf den Erzieher, die Wirkung, daß dieſer den Zuſammenhang mit der Geſammtheit und deren ſeitheriger Entwicklung zerriß. Der Schlendrian der früheren Erziehung beruhte auf Traditionalismus, indem er ſich lediglich an das Ueberlieferte hielt, gewohnheitsmäßig in Erziehung und Unterricht forttrieb, was man ſeit Jahrzehnten getrieben hatte. Inſofern man aber jetzt die der Erziehung feindſelig entgegenwirkenden finſteren Mächte eben ſo ſehr überſah, als die unterſtützenden Kräfte und Verhältniſſe des geſchichtlich gewordenen geſellſchaftlichen Lebens, und den neu erfundenen methodiſchen Theorieen blind vertraute, ſtellte die moderne Pädagogik als abſtracter Methodismus ſich dar, oder da auch dies letztere Wort bereits anderweit ſeine beſtimmte Verwendung gefunden hat, als ſubjectiver Doctrinarismus. Mit ihrer ganzen naiven Oberflächlichkeit und Siegesgewißheit trat dieſe Verirrung zuerſt in Baſedows marktſchreieriſchen Einladungen zu ſeinen philanthropiſchen Experimenten hervor, in ernſterer und ſoliderer Geſtalt kehrte ſie dann in Peſtalozzi's Didaktik wieder, bis in neuerer Zeit die Ueberſpannung, zu welcher ſie Jacotot ſteigerte, zugleich ihre Blößen offen legte und der Pädagogik den Dienſt that, alle Beſonnenen zu überzeugen, daß auf dieſem Wege das Heil nicht liege. In der That gehört es zum werthvollſten Gewinn der neueren Pädagogik, daß ihr zwar der aus jenen Beſtrebungen hervorgegangene und gewiß für alle Zeiten heilſam nachwirkende Anſtoß unverloren iſt, ihres Zieles und ihrer Mittel durch eine eingehende wiſſenſchaftliche Unterſuchung der pädagogiſchen Fragen immer klarer und beſtimmter ſich bewußt zu werden; daß ſie aber auf der andern Seite den bedeutſamen pädagogiſchen Einfluß der objectiv gegebenen realen Lebensverhältniſſe würdigen und zugleich erkennen gelernt hat, wie der Erzieher die ſicherſte ſubjective Garantie für den Erfolg der Erziehung nicht ſowohl durch ſeine methodiſchen Principien und Kenntniſſe, als durch die Tüchtigkeit ſeiner geſammten Perſönlichkeit und insbeſondere durch ſeine Auctorität bietet. Vgl. außer den zum vorigen Abſatze angeführten Schriften noch Goitzſch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfſchulen, 2. Aufl. Vorrede; Palmer, a. a. O. II. S. 52 ff. und Dahlmann, Politik S. 288 ff.

5) Endlich gehen falſche Richtungen aus der unrichtigen Auffaſſung des Zweckes der Erziehung hervor. Das letzte und höchſte Ziel der Erziehung kann kein anderes ſein, als das, welches der geſammten Menſchheit vorgeſteckt iſt: es iſt für den einzelnen Menſchen durch den Begriff der Gottähnlichkeit, für die geſammte Menſchheit durch

den Begriff des Reiches Gottes bezeichnet. Beides läßt ſich zuſammenfaſſen in den Begriff vollſtändigſter Verwirklichung des göttlichen Geſetzes. Wo nun an die Stelle dieſes einen göttlichen und ewigen Zweckes einzelne endliche, menſchliche Zwecke treten und die Richtung der erziehenden Thätigkeit beſtimmen, da artet dieſe in Utilitarismus aus: an die Stelle des abſolut Guten tritt das relativ Nützliche, an die Stelle pädagogiſcher Weisheit eine zweckmäßig abrichtende Klugheit, und ſtatt daß für Erzieher und Zögling der kräftigſte Antrieb in dem Bewußtſein liegen ſollte, mit Gottes heiligem Willen in Uebereinſtimmung und darum auch mit Gottes Beiſtande zu arbeiten, dem kein Ding unmöglich iſt, wird das treibende Motiv ein eiteles, elferſüchtiges, ehrgeiziges Trachten nach beſtimmten äußeren Erfolgen: „Wo keine Götter ſind, walten Geſpenſter.“ Der Utilitarismus hängt mit mehreren der bereits charakteriſirten Verirrungen auf das genaueſte zuſammen. Nicht bloß der Materialismus kennt kein höheres Ziel, als ſinnlichen Lebensgenuß, ſondern auch der individualiſtiſchen Iſolirung des Zöglings blieb der Sinn für die höheren Aufgaben der Menſchheit verſchloſſen: ein Zuſtand, worin dem Einzelnen und der Geſammtheit eine behagliche Befriedigung ihrer ſinnlichen Anſprüche an das Leben möglich ſei, das war das Ideal dieſer Pädagogik. Die Baſedow'ſche Schule war die Hauptvertreterin des pädagogiſchen Utilitarismus, und allerdings redete ſie nicht allein von den Vortheilen, welche ſie mit ihrer Erziehung dem einzelnen Zögling verſchaffen wolle, ſondern auch ein brauchbares Glied der Geſellſchaft, ein „nützlicher Weltbürger“ ſollte er werden. Aber der Gedanke der Aufopferung des Einzelnen um der Geſammtheit und um Gottes willen lag dieſer Richtung fern; das Wort des Herrn: „Wer ſein Leben erhalten will, der wird es verlieren; wer aber ſein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden“ vermochte ſie ſich nicht anzueignen, und das andere Wort: „Was ihr wollt, daß euch die Leute thun, das thut ihr ihnen auch“ verſtand ſie nur in dem Sinne: damit euch Nutzen von andern zu Theil werde, müßt auch ihr euch ihnen nützlich machen; der Schwerpunct der pädagogiſchen Tendenz lag immer in dem Streben des natürlichen Menſchen nach ſinnlichem Wohlbehagen. Auf die Frage der Utilitarier, ob denn nun die künftige Brauchbarkeit des Zöglings von der Erziehung völlig außer Betracht gelaſſen werden ſoll, antworten wir: keineswegs, und nur ein nicht minder verkehrter einſeitiger Idealismus könnte dies behaupten. Es mag hin und wieder ein Vertreter der hauptſächlich durch claſſiſche Studien zu fördernden ſogenannten formellen Geiſtesbildung dieſe ſo verſtanden und betrieben haben, daß dadurch die Brauchbarkeit des Schülers für das wirkliche Leben gefährdet wurde. In der Natur der Sache aber liegt dies durchaus nicht. Vielmehr wird gerade die utilitariſtiſche Tendenz nach praktiſcher Brauchbarkeit es nicht einmal zur wahren und gründlichen Brauchbarkeit bringen, weil ſie in ihrer Richtung auf beſtimmte thatſächliche Verhältniſſe und beſtimmte in ihnen zu erreichende Vortheile es unterläßt, dem Zögling die Willensrichtung und den Fonds mitzugeben, womit er unter allen Verhältniſſen das wahrhaft Nützliche finden und fördern kann. Wer dagegen in der Erweckung eines kräftigen Strebens nach Verwirklichung des göttlichen Geſetzes die höchſte Aufgabe der Erziehung erkennt und alles andere dieſem Zwecke dienſtbar macht, der weiß, wie auch das ein göttliches Geſetz iſt, daß der Einzelne nicht ſich ſelbſt lebe, ſondern auf das Ganze ſich beziehe und als lebendiges Glied in deſſen Dienſt eintrete, und ſo wird ſich auch in dieſer Beziehung das Wort des Herrn bewähren, daß wer am erſten nach dem Reiche Gottes trachte, dem alles andere zufallen werde: der Erziehung, welche von dem Trachten nach dem Reiche Gottes als nach ihrem letzten und höchſten Zwecke durchdrungen iſt, wird die wahre, vielſeitigſte und ausgiebigſte praktiſche Brauchbarkeit ihrer Zöglinge von ſelbſt zufallen.

Dies mag genügen zur Charakteriſtik und Claſſification der mannigfaltigen Pädagogismen. Träten ihre Merkmale immer mit der Beſtimmtheit und Vollſtändigkeit hervor, in welcher wir ſie darzuſtellen verſucht haben, ſo hätte es mit ihnen keine große Gefahr, man würde ſich vor ihnen zu hüten wiſſen; ſo aber ſchleichen ſie ſich in ihren

minder deutlichen Regungen unvermerkt bei uns ein. Jean Paul hat in der Levana (§ 22) ein ergötzliches oder vielmehr beſchämendes Verzeichnis der verſchiedenartigen und zum Theil ſich geradezu widerſprechenden Maximen gegeben, welche die erziehende Thätigkeit „gewöhnlicher Eltern" abwechſelnd beſtimmen: es wird bei näherer Betrachtung nicht ſchwer werden, ſich zu überzeugen, daß ſelbſt Pädagogen von Fach verſchiedene und entgegengeſetzte Pädagogismen mehr als billig in das Handwerk ſich pfuſchen laſſen. Die ſchwächliche Pädagogik regt ſich, wenn einem Kinde, damit es nur Ruhe halte, ein Spielzeug preisgegeben wird, das ihm beſſer verweigert würde, und im nächſten Augenblicke geht ſie in Rigorismus über, wenn dem Kinde, weil es dem reizbaren Vater zu laut geworden iſt, abſolute Ruhe geboten wird. Der Intellectualismus macht ſich breit, wenn man die Schüler nichts will lernen laſſen, als was ihnen bis ins einzelnſte hinein vollkommen verſtändlich iſt, und ihnen z. B. das Vaterunſer vorenthalten zu müßen glaubt, bis ſie einen klaren Begriff von dem Reiche Gottes haben; dagegen ſteht es nach Mechanismus aus, wenn Kinder, bevor ſie nur leſen können, angehalten werden, den ganzen luther'ſchen Katechismus „herzubeten." Der Vater fördert den Individualismus, wenn er vor dem Kinde äußert: „Was kümmert mich das Urtheil anderer? Ich kümmere mich um ſie nicht, mögen ſie auch mich unbehelligt laſſen;" aber ſocialiſtiſch verfahren die Erzieher, welche ihren Verboten nicht andern Nachdruck zu geben verſtehen, als mit dem üblichen: „Schäme dich! Was werden die Leute dazu ſagen?" Und ſelbſt nach Materialismus ſchmeckt es, wenn der Erzieher bei ſich ſelbſt und bei den Zöglingen eine paſſive Nachgiebigkeit gegen eine kleine körperliche Verſtimmung duldet, als ob der Geiſt von dem Körper abſolut abhängig wäre und nicht auch ſeinerſeits auf den Körper anregend und erfriſchend einwirken und ihn erhalten und gewöhnen könnte, ein dienſtwilliges Organ des Geiſtes zu ſein. Es gilt, durch eine ebenſo umfaſſende, als eindringende Kenntnis des Terrains, auf welchem man zu arbeiten, des Objectes, auf welches man einzuwirken, des Zieles, welches man zu verfolgen, des Weges, auf welchem man zu gehen, und der Mittel, welche man zu gebrauchen hat, die Pädagogismen des relativen Rechtes der Exiſtenz zu berauben, indem man ihnen allen Anlaß entzieht, eine vernachläßigte Wahrheit durch einſeitige und übertreibende Hervorhebung zur Unwahrheit zu verkehren. **G. Baur.**

Erziehungsanſtalten. In gewiſſem Sinne ſind alle Schulen Erziehungsanſtalten. Wehe der Schule, die es nicht iſt! Wir faſſen aber hier die Erziehungsanſtalten als ſolche, die mit dem Schulunterrichte das Ganze der geiſtigen, ſittlichen und leiblichen Pflege auch außerhalb desſelben verbinden, und beſchränken uns hier auf Privaterziehungsanſtalten für Söhne der mittleren und höheren Stände. Von jeher haben ſich die verſchiedenſten Strebungen auf dem Felde der Erziehung mittelſt ſolcher Inſtitute geltend zu machen und die Söhne der gebildeten Stände in die ihnen genehme Strömung hineinzulenken geſucht (man denke an die Philanthropine, an Schnepfenthal, Iferten, Hofwyl ꝛc.). Eine nicht unbedeutende Anzahl dieſer Söhne erhielt und erhält noch in ſolchen Anſtalten die Grundlage ihrer Bildung. Die Frage nach dem Werthe derſelben iſt darum für den Culturpolitiker wie für den Pädagogen keine müßige. Wir vergegenwärtigen uns deshalb hier 1) die Berechtigung derſelben und halten dann 2) die Schatten- und Lichtſeiten gegen einander.

1) Privaterziehungsanſtalten werden nicht ſelten zum Bedürfnis für die Eltern aus äußern und innern Gründen. In manchen Fällen wäre zwar durch öffentliche Schulen für einen entſprechenden Unterricht der Söhne geſorgt; aber es mangelt an der nöthigen erziehenden Aufſicht und Pflege des Hauſes: Verwaiſung, Zeitmangel des vielbeſchäftigten Vaters, Mangel an erziehendem Geſchick der Eltern, Kränklichkeit, ſtörende Einflüſſe von Verwandten, ſonſtige Gebrechen und vielleicht Zerrüttungen des Familienlebens und Familienſinnes ꝛc., dadurch wird eine Verſetzung des Sohnes aus dem Hauſe wünſchenswerth, nothwendig. — Oder aber das Haus und ſeine erzieheriſche Thätigkeit wäre geſichert, allein es fehlt an einer

passenden Schule (Landaufenthalt, Unvollständigkeit der Schule ꝛc.). Manchmal fehlt es an Schule und Haus zugleich, was da thun? — den Sohn an einem passenden Schulort in einer guten Familie, vielleicht der eines Lehrers, unterbringen? — das läge am nächsten; die Häuser der obersten Lehrer (Präceptoren) in den kleineren Städten Württembergs sind darauf eingerichtet und werden manchmal zu Erziehungshäusern für 10, 20 und noch mehr Knaben. In Gymnasialstädten aber ist das nicht so leicht und praktisch, als man glauben sollte. Es lassen sich da im ganzen wenige Lehrer — aus verschiedenen Gründen — auf die Annahme fremder Söhne ein. Von anderen dazu geeigneten Familien scheuen die meisten die das eigene Familienleben vielfach beschwerende Mühe und Verantwortlichkeit. Einen Hauslehrer zu halten, vermag nicht jeder Vater in solcher Lage, und vermöchte er es auch, wer stellt ihm gleich den rechten Mann? Auch Fälle, da man den geliebten Sohn aus der verpesteten Atmosphäre der großen Stadt in ein Asyl zu bergen wünscht, oder da ein Sorgensohn in Haus und Schule nicht mehr gut thun will und in ein passenderes Feld verpflanzt werden sollte, sind nichts unerhörtes. In solchen und ähnlichen Fällen wird eine Anstalt zum Bedürfnis, wo Schule und Haus unter Einem Dache verbunden wären. Ihnen kommt nun die *Erziehungsanstalt* entgegen, für manche eine Wohlthat, für manche eine wahre Rettungsanstalt. Sie bleibt ein Bedürfnis, selbst wenn Staat und Gemeinde alles mögliche für öffentlichen Unterricht thun. Geschieht aber dieses nicht, oder nicht genügend, dann tritt vollends die Privatthätigkeit mit Nothwendigkeit ein für das, was nun einmal sein muß; daher denn auch die Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten ganz besonders häufig sind in Ländern, wo Staat oder Kirche die Sorge für die Bildung des jungen Nachwuchses noch nicht, oder wenigstens nicht genügend in den Kreis ihrer Pflichten und Sorgen aufgenommen haben, wie z. B. in England. Fast die Hälfte aller Engländer dürfte bisher ihre Erziehung in vom Staate unabhängigen Schulen und Anstalten empfangen haben. — Aber auch wo der Staat in ausgedehntem Maße für das Schulwesen sorgt, kann es sein, daß die Schulen den Ansichten und Wünschen einzelner Eltern nicht entsprechen. Der Arme muß die vorhandenen Schulen nehmen, wie sie sind; der Vermögliche kann sie nach seinem Wunsche wählen. Die Erziehungsanstalt giebt ihr Programm aus über Geist, Zweck und Ziel, Lehrplan, Erziehungsmittel ꝛc. Wenn nun Eltern ihre Kinder einer solchen Anstalt übergeben, die ihrem Geiste und ihren Wünschen für die Bildung der eigenen Söhne zusagt, so sind sie damit in vollem Rechte, legitimiren aber eben damit auch diejenigen, welche ihnen eine solche Bildung ihrer Söhne ermöglichen.

Aber auch abgesehen vom Bedürfnisse der Eltern liegen Gründe für die Berechtigung dieser Anstalten in ihrem Wesen selbst. Sie sind *Bahnbrecher für neue Ideen* auf dem pädagogischen Gebiete. Sie haben in ihrer Unabhängigkeit von dem schwerer beweglichen Mechanismus des städtischen oder staatlichen Gemeinwesens Freiheit, Beweglichkeit, Elasticität genug, um neue Gedanken an der ihnen übergebenen Jugend zu verwirklichen und zu erproben. Sie sind die leichten Truppen, die fliegenden Corps, die voranziehen, das Feld erkunden und so dem schwerer sich bewegenden Hauptheere den Weg bereiten, sich auch, falls das Vorrücken in dieser Richtung auf ernste Schwierigkeiten stößt, leichter wieder zurückziehen, als es dem Hauptheere möglich wäre. — Sie sind ein *Stachel für die öffentlichen Schulen* und ihre Behörden, bewahren jene vor Verknöcherung oder Versumpfung, diese vor Sicherheit. — Sie sind eine *Brücke für das dabei betheiligte Publicum* der Eltern, der Jugend- und Vaterlandsfreunde, Einfluß auf Geist und Richtung des Unterrichts und der Schulerziehung zu üben und so an der Bildung des heranwachsenden Geschlechts Theil zu nehmen. — Besonders gestatten sie eine umfassende und eingehende Bethätigung der *Persönlichkeit*. Was aus der Tiefe einer lebensvollen Persönlichkeit kommt, das wirkt auch wieder Person und Charakter bildend. So selbst in bloßen Schulen. Unter J. Sapidus hatte das Gymnasium zu Schlettstadt 900 Schüler. Württembergs Latein-

schulen beweisen das im kleinen. Die Macht der Persönlichkeit wirkt wie ein Magnet. Sie muß noch wirksamer sein da, wo Schule und Haus vereinigt sind. Während in Haus und Familie oft der in der Schule gelegte Grund sittlichen Lebens durch laxe Grundsätze und böses Beispiel wieder umgerissen wird, wirkt in einer tüchtig geleiteten Anstalt alles vereint darauf hin, alle Seiten des Zöglings, Geist, Gemüth und Leib, im Auge zu behalten und so die Harmonie aller Kräfte anzubahnen, die das Ergebnis wahrer Bildung ist.

Treten, so gesehen, die Erziehungsanstalten als vollberechtigt ins Licht, so könnte man daran leicht wieder irre werden, wenn man die Bedenken vernimmt, die von verschiedenen zum Theil sehr achtbaren Seiten her (wir nennen z. B. A. H. Niemeyer, Grundsätze § 511, und K. v. Raumer, Gesch. der Pädag. III. S. 16 f.) vorgebracht werden. Hören wir und wägen wir sogleich die wichtigsten derselben.

2) *Schatten- und Lichtseiten.* Man nennt als Schattenseiten zunächst ihre *äußere Unsicherheit*, das Ephemere ihrer Existenz. Diese kann aber einerseits natürliche Folge ihres Princips sein. Wenn die pädagogisch-didaktische Idee, für welche eine Erziehungsanstalt eingetreten, sich geltend gemacht und das Bewährte und Ausführbare den Weg auch in die öffentlichen Schulen gefunden hat, wenn den Mängeln und Einseitigkeiten der öffentlichen Lehranstalten, gegen welche die Privatanstalt thatsächlich protestirte, abgeholfen ist, so hat diese ihre Aufgabe in der Hauptsache gelöst; sie stirbt ab. Aber war denn in diesem Falle das Ziel einer solchen Anstalt ein anderes, als — sich entbehrlich zu machen? Ihr Tod ist ihr Triumph, ihre Auflösung ihre Verklärung. Wer so stirbt, der stirbt wohl! Stetten im Remsthal z. B., das im Jahr 1831 namentlich im Sinne Klumpp's (Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus Stuttg. 1829) für den Realismus dem einseitig humanistischen Princip gegenüber in die Schranken trat, löste sich nach 22jähriger Arbeit auf, als die wesentlichen Elemente des Realismus in die öffentlichen Gelehrtenschulen Württembergs, in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen und vielfach Realschulen den Lateinschulen Württembergs an die Seite getreten waren.

Jene Unsicherheit ist aber auch Folge ihres *privaten* Charakters; auch wenn sie ihre Aufgabe noch weit nicht gelöst haben, sagt man, hängt das Schwert immer über ihrem Haupte. Jedes Wanken des Vertrauens von Seiten des Publicums, jede Aenderung in der Person des Gründers oder Leiters kann für ihre Existenz kritisch werden. Ist wahr. Aber diese Abhängigkeit vom Vertrauen des Publicums ist auch ein Sporn, durch tüchtige Leistungen diese Lebensbedingung sich zu wahren, während die öffentliche Schule im Bewußtsein ihrer gesicherten Existenz dieses zwar nicht ideale, aber — wie die Menschen sind — doch nicht unkräftige Mittel, wacker zu bleiben, entbehrt. Und was den Wechsel der leitenden Person betrifft, so steht und fällt allerdings gar manche Anstalt mit dem Mann, der so zu sagen ihre Seele gewesen. Aber was ists drum, ob auch die Anstalt sammt dem Mann stirbt? Hat sie wahres Leben in sich gehabt, so ist das nicht verloren. Epaminondas sprach sein „satis vixi!“ — und doch lebt er. Hatte sie kein wahres Leben in sich, dann sterbe was sterben soll; besser Tod als Scheinleben. — Auch öffentliche Anstalten sind übrigens nicht unempfindlich für solche Wechselfälle; nur haben sie allerdings in ihrer Stellung das Privilegium, daß je und je auch unter einem sterbenden Kaiser das Pferd, wie einst Rudolph's auf dem Wege nach Speyer, fortgeht.

Bedenklicher wäre die Sache, wenn in der *Stellung des Directors* selbst ein innerer Wiederspruch läge, wie behauptet wird. Der Director soll, sagt man, *Hausvater*, *Schulrector* und *Lehrer* zugleich sein, aber von diesen Aemtern tritt eines dem andern nicht selten in den Weg. Zudem lauft es nach Raumer (III. 16) mit seiner Meinung, Hausvater zu sein, vielfach auf eine Selbsttäuschung hinaus. Er soll *Hausvater* sein und er muß seine Kinder als Masse behandeln; „welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse?“ und dem *Rector* wird von

allen Seiten dreinregiert, von Lehrern, Eltern, Zöglingen ꝛc. — Je nun, die Vereinigung hat ihre Schwierigkeiten, wie jedes Scepters Führung; aber wo der Mann mit dem Scepter glaubt und versteht, was Matth. 20, 25—28 geschrieben steht, da hat es doch mit der Collision der beiden Scepter keine so große Gefahr. Und was das Massenregiment betrifft, so behandelt freilich kein Vater seine Kinder als Masse, — weil sie das nicht sind. Könnten sie das sein, wären sie das, er würde und müßte es thun, so gewiß als ein Anstaltsdirector es thut (cum grano salis natürlich!), und dann sicherlich nicht zum Schaden derselben. Man darf eine Familie nicht als Masse und eine Masse nicht als Familie behandeln. Jedem das Seine. Der Richter Abdon (Richt. 12, 13. 14) hatte 40 Söhne und 30 Neffen, die auf 70 Eselsfüllen ritten; da wird es auch in der Familie nicht ohne einiges Massenregiment abgegangen sein. Schreiber dieses kennt das Kreuz, zu dem jene beiden Scepter sich oft gestalten; aber Kreuz ist (nach Hamann) auch ein Stern, nur ohne Strahlen, und leuchtet doch manchem zum Leben. Wohl ist ein Institutsdirector ein „Tag und Nacht geplagter Mann;" aber „Ubi onus ibi sonus," steht an einer Nürnberger Uhr.

„Aber die Lehrer, die Gehülfen im Erziehamte! Sind sie nicht in Erziehungsanstalten meist junge Männer? Kann bei ihrem Mangel an Erfahrung, wie er häufig ist, kann bei ihrem häufigen Wechsel etwas gediegenes herauskommen?" — Es ist wahr, sie sind meist junge Männer, die häufig in der Anstalt erst ihre Lehr- und Erziehschule machen, und das Verlangen nach festem Amt und eigenem Heerde ruft sie häufig nach wenigen Jahren wieder ab. Aber gegenüber dem Mangel an Erfahrung, Uebung und Reife steht bei ihnen die frische Liebe zu dem in der Regel doch freiwillig gewählten Berufe, der noch ungebeugte Muth, und wenn nur das conservative Element außer durch den Director auch durch einige ständigere Lehrer, durch regelmäßige öftere Conferenzen des Lehrercollegiums ꝛc. vertreten, und so eine feste Tradition gewahrt ist, so dürfte es für einen fähigen und willigen jungen Mann von wissenschaftlicher Bildung nicht so schwer sein, in kurzer Zeit sich zurecht zu finden. Die Arbeit in und außer den Lehrstunden ist freilich für den gewissenhaften Lehrer keine geringe; aber dafür bieten auch einige an einer guten Erziehungsanstalt verlebte Jahre eine Gelegenheit zu Lebenserfahrungen und eine Uebung in Kräften und Tugenden, die für den praktischen Beruf der späteren Zeit leicht mehr austragen dürften, als ein ruhiges Sitzen auf der Studirstube, und es dürfte das kein geringer nebenbeilaufender Dienst sein, den die Privaterziehungsanstalten mittelbar der Kirche und Schule leisten, daß sie so Uebungsstätten und Seminare für künftige Prediger, Seelsorger und öffentliche Lehrer werden. — Was aber den viel berufenen häufigen Wechsel der Lehrer betrifft, so ist dieser bei einer soliden Anstalt nicht einmal so häufig, als man meint. Er ist aber überhaupt an sich kein so großes Uebel, als gewöhnlich angenommen wird, wenigstens kein größeres als deren Unveränderlichkeit. Manchem Schüler wäre durch einen Lehrerwechsel geholfen gewesen, während er bei dem ungeliebten, ungeachteten, ihm irgendwie widrig gewordenen Lehrer, dergleichen in Privatinstituten leichter zu entfernen sind, als an öffentlichen Schulen, erstarrte und verkam. Es ist an sich nicht hinderlich, sondern eher förderlich für die Bildung von Geist und Charakter der männlichen Jugend, daß sie mehrseitig angesprochen werde und daß mancherlei Gaben auf sie wirken. Zudem beruht die Meinung, daß die Privatinstitute in dieser Beziehung den öffentlichen Anstalten gegenüber so gar sehr im Schatten stünden, auf einer optischen Täuschung. Die Lehrer an einer öffentlichen Schule sind stationär; aber die Schüler wechseln die Classen und wandeln von einem Lehrer zum andern. *) Man nehme nun die Sache ptolemäisch oder kopernikanisch, es geht ohne Lehrer-, resp. Schülerwechsel nicht ab. Der Schüler eines vollständigen württemberg. Gymnasiums genießt, wenns gut geht, in 10 Jahren den Unter-

*) Das gilt auch von der Privatanstalt und hängt auch bei ihr insgemein mit dem Grad der Frequenz zusammen. D. Red.

richt von 10 Hauptlehrern, die Nebenlehrer ungerechnet, wo nicht die Band I. S. 790 Anm. angedeutete Einrichtung getroffen ist; in der Anstalt Stetten konnte, da die untersten und obersten Classen wegen geringerer Schülerzahl in Abtheilungen mit mehreren Jahrescursen — und nicht zu ihrem Schaden — zusammengezogen waren, ein Zögling vom 8. bis 18. Lebensjahre mit 6 Hauptlehrern durchkommen.

Auch auf die enge Verbindung weist man hin, in der die Lehrer einer Erziehungsanstalt mit den Zöglingen stehen, und die dem scharfen jungen Auge die Ausspähung ihrer Schwächen leichter ermögliche. — Auch das ist richtig; aber es bedarf für dieses Auge nicht einmal einer so engen Verbindung, wie manche Erfahrung aus öffentlichen Schulen sattsam beweist. Andererseits hat es mit der Erlauschung von Schwächen am Lehrer und Erzieher keine große Gefahr, wenn nur der Kern desselben ein gediegener und wahrhaft achtungswerther ist. Die Jugend hat bei all ihrem feinen Organ für die Schwächen ihrer Vorgesetzten doch auch ein feines Sensorium für wahre Liebe zu ihr. Ein persönlich tüchtiger Charakter wird in demselben Maße tiefer, ziehender, nachhaltiger auf seine Zöglinge wirken, als sie ihm auch äußerlich näher stehen und so Zeugen auch seines Lebens außer der Schule sein können. So hat man schon Sinn für äußere Ordnung, für das ästhetisch Schöne, für Natur, für fleißige Zeitbenützung, Strenge gegen sich selbst ꝛc. vom erziehenden Lehrer ohne viel Worte bloß durch Anschauung seines Privatlebens auf die ihm näher verbundenen Knaben oder Jünglinge übergehen sehen. Vater und Mutter haben oft auch ihre Schwächen, ihre Kinder sind dafür nicht blind, und doch wird wahre Liebe und Achtung dadurch nicht gehindert.

Man weist aber, um verschiedene minder gewichtige Einwürfe zu übergehen, auch auf das Personale der Zöglinge hin, auf das Zufällige und Künstliche einer so großen Anstaltsfamilie, die nach jeder Seite hin im Gegensatze zu einer gottgeordneten, naturwüchsigen Familie stehe. Der Hausvater, sagt man, und die Hausmutter sind den Anstaltskindern von Haus aus fremd, und diese sich selbst untereinander. Sie kommen aus verschiedenen Kreisen des bürgerlichen Lebens und sind aus eben so verschiedenen geistigen und sittlichen Atmosphären heraus zusammengewürfelt, dazu in einer Anzahl, welche eine gewisse kasernenartige Vertheilung und Ordnung nöthig macht. Ueberdies entbehrt diese große Kinderschaar im Erziehungshause absichtlich auch der Mischung der Geschlechter, welche in der natürlichen Familie bei Brüdern und Schwestern so wohlthätig, bald mildernd bald härtend, wirkt. Die Künstlichkeit steht dieser Anstaltsfamilie allenthalben angeschrieben! — Allein ein Lebensverhältnis ist darum noch nicht verwerflich, daß es nicht ein natürlich gewachsenes, sondern ein künstliches ist. Eine wohlgeordnete Erziehungsanstalt wird sich der Familie möglichst annähern, sie wird ihre Zöglinge nach Alter, nach geistigen und sittlichen Bedürfnissen abtheilen und gliedern, sie wird aus dem Haufen leichter überseh- und leitbare Häuflein machen; will sie aber dem Kinde die Familie wirklich ersetzen, so wird sie immer zu kurz kommen. Begiebt sie sich des Anspruchs, sein zu wollen, was sie nun einmal ihrer Natur nach nicht ist, will sie nichts anderes sein, als sie sein kann, eine künstliche d. h. dennoch eine nach den Grundsätzen wahrer Jugendbildung geordnete und möglichst zweckgemäß bemessene menschliche Veranstaltung, wie sie ja jede Schule in ihrer Art auch ist, so hat sie dazu nicht nur ein Recht, sondern ihrerseits sogar Vortheile in der Hand, welche die natürliche Familie mehr oder weniger entbehrt. In dieser sind die Kinder im Grunde Nebenpersonen; sie müßen vieles sehen, hören, sich in vieles schicken, was für sie eigentlich nicht paßt, manchmal offenbar nachtheilig wirkt. In der Anstalt sind die Kinder die Hauptpersonen, um deren willen das Haus und alles in demselben vorhanden ist. So wird denn auch alles, Arbeit und Spiel, Geistiges und Leibliches, die ganze Tages- und Nachtordnung ꝛc. auf sie berechnet sein. Dessenungeachtet sorge man nicht, daß es dadurch den Anstaltskindern zu gut werde und daß ihnen das Salz der Selbstverleugnung, der Demüthigung und Unterordnung unter ein höheres Ganzes, wie das Heimathaus es bietet, fehle.

Für dieſes Salz iſt eben durch die Künſtlichkeit des ganzen Anſtaltsorganismus wieder reichlich geſorgt. Da muß alles nach der Uhr, in feſter Ordnung, ſo zu ſagen, nach dem Takt geſchehen, was ſich im Heimathauſe mehr im recitativiſchen Tempo treiben läßt. Für Söhne, für künftige Männer bietet ſolch ein Anſtaltsleben eine Gelegenheit zur Uebung von ſehr werthvollen Eigenſchaften: Ordnung, Pünctlichkeit, Gehorſam, Unterordnung unter das Geſetz, Verleugnung von Bequemlichkeiten um höherer Rückſichten willen, körperliche Abhärtung ꝛc. Werden aber nicht die Gemüther der Knaben und Jünglinge durch die Entfernung aus ihrem Heimathauſe den zarteren Empfindungen der Eltern- und Geſchwiſterliebe entfremdet? — Nichts weniger als das. Der Knabe ſchon, ſo gerne er bei Eltern und Geſchwiſtern ſein mag, hat doch einen merkwürdigen Trieb aus dem Elternhauſe hinaus. Wo iſt ein geſunder, echter Knabe, der ſich nicht, wenn auch mit Zittern, freute auf die Zeit, wo er das warme Neſt des Vaterhauſes verlaſſen ſoll? Es treibt ihn hinaus in das unbekannte Leben; aber er blickt nun von draußen nur mit um ſo größerer Innigkeit nach dem Kreiſe des lieben Heimathauſes zurück. Am Entbehren desſelben erkennt er erſt ſeinen Werth, und nun ohne die mannigfachen liebenden Handreichungen von Eltern und Verwandten wird er erſt recht erkenntlich für ſie werden. Wie freut ihn jeder Brief aus der Heimat, jeder Beſuch von da! Wie zählt er die Wochen, die Tage und Stunden, bis er ſeine Lieben wieder ſehen darf! Wer je ſo ein Anſtaltsvölklein hat ſich in die Vacanz rüſten und in ſie hat ausziehen ſehen, der lacht der Sorge, die Anſtalt mache kalt für die Heimat. Und trotz dem jubelnden Auszuge nach der lieben Heimat hat Schreiber dieſes ſeine Zöglinge in der Regel nach einigen Wochen immer wieder fröhlich in ihre Anſtalt zurückkehren ſehen *).

Bedenklicher als alle dieſe genannten Bedenken dürfte die ökonomiſche Abhängigkeit der meiſten Privaterziehungsanſtalten ſein; denn ſie kann allerlei weſentliche Uebelſtände herbeiführen. Frequenz der Zöglinge bedingt den ökonomiſchen Wohlſtand der Anſtalt und mittelbar auch die Tüchtigkeit ihrer Leiſtungen; und doch tritt eine zu große Zahl der Zöglinge der gehörigen pädagogiſchen Berückſichtigung der einzelnen wieder in den Weg. Gunſt des Publicums aber, Zufriedenheit der Eltern und Zöglinge wirken auf die Frequenz, und daraus ergeben ſich oft ſehr verfängliche Colliſionen in Beziehung auf den Lehrplan, auf Aufnahme, Behandlung oder Entlaſſung der Zöglinge ꝛc. Ein feſtes Widerſtreben gegen windige Forderungen des Zeitgeiſtes oder unpädagogiſche Zumuthungen der Eltern, ein energiſches Eingreifen gegen eingeriſſene Uebelſtände ꝛc. hat ſchon manche Anſtalt mit Entvölkerung bedroht. Das ökonomiſche Intereſſe, zunächſt nur als Intereſſe der Selbſterhaltung genommen, drängt leicht über manche Skrupel bei Aufnahme wenig begabter oder ungenügend vorbereiteter Knaben und Jünglinge hinüber, die dann den anderen zu Hemmſchuhen werden. An verzogenen Jungen, an denen die Zucht des Vaters und der öffentlichen Schule erlegen, ſoll das Inſtitut ein Meiſterſtück machen; je und je ſind es gar ſittlich angefreſſene Individuen, deren Einfluß bei dem engeren Zuſammenſein mit anderen Zöglingen um ſo nachtheiliger zu wirken vermag u. dgl. — Das ſind keine eingebildeten Gefahren. Sie ſind nicht leicht zu nehmen: aber manche laſſen ſich mit der rechten Weisheit von oben beſeitigen oder wenigſtens vermindern. Iſt der Director, er ſei nun ſelbſt Eigenthümer der Anſtalt oder Bevollmächtigter, ſich ſeiner Pflichten vor Gott und Menſchen bewußt, weiß er ſich als Diener des Herrn an der ihm vertrauten Jugend, ſo wird ihm auch zur rechten Zeit immer die nöthige Weisheit werden, an den Klippen vorbeizukommen. Die größere Freiheit und Elaſticität der Privatanſtalt macht die Aufnahme und zweckmäßige Ein-

*) Dennoch aber bleibt es zu bedauern, wenn ein Knabe aus den im Obigen angegebenen Gründen zu frühe die Familie verlaſſen muß, in der ſein Gemüthsleben nach Gottes Einrichtung ſeine Pflege finden ſollte; die Güter, die er durch das Vermiſſen erſt recht ſchätzen lernt, ſollte er fortwährend genießen, um ihren ſtillwirkenden Einfluß zu erfahren; vgl. unten S. 285. D. Red.

reihung auch Schwacher und Versäumter ohne wesentliche Beeinträchtigung der übrigen Zöglinge viel leichter als bei öffentlichen Anstalten mit ihrer starreren Form. Bei manchen desperaten Individuen hat nur der rechte Mann, die rechte feste Zucht und Ordnung gefehlt. In einer wohl-, namentlich christlich geordneten Anstalt giebt sich manches von selbst, was keine Desperationscur im elterlichen Hause zu erzwingen vermochte. Schreiber dieses könnte mehr als ein Beispiel dafür anführen. Selbst sittlich ungeordnete Zöglinge sind nicht ohne weiteres als Schaden für ein Erziehungshaus anzusehen; sie helfen mit erziehen; sie wecken bei anderen Wachsamkeit, brüderliche Theilnahme, Fürbitte ꝛc., üben in Geduld, tragender Liebe, dienen zum Beispiel ꝛc. Auch den mit Recht gefürchteten „heimlichen Sünden" leisten Erziehungsanstalten nicht nothwendig mehr Vorschub als öffentliche Schule oder Familie; im Gegentheil dürfte die Anstalt bei gehöriger Aufmerksamkeit, bei passender Warnung, vorsichtig genug, um nicht zu reizen, deutlich genug, um nicht misverstanden zu werden, und bei väterlich seelsorgender Berathung der Unreinen in der That mehr Garantieen für Bewahrung oder Heilung bieten, als öffentliche Schule und Haus *). Schon das seltene Alleinsein der Einzelnen wirkt vielfach bewahrend. Auch der erfahrene Niemeyer sagt in dieser Beziehung: „die meisten kommen verdorben auf die Schulen, so oft sie auch die Eltern für unverdorben ausgeben. Doch kann man ihnen auf guten Erziehungsanstalten besser beikommen und sie schärfer beobachten als bei der häuslichen Erziehung." — Wo aber ein schonungsloses: Haue ihn ab! hingehört, da wird der gewissenhafte Mann nicht rechnen.

Was in dem Obigen zu Gunsten der Erziehungsanstalten gesagt worden ist, ruht freilich alles auf der Voraussetzung, daß es den unternehmenden Personen wahrhaftig um eine Idee, um das Wohl der zu bildenden Jugend zu thun sei und daß der mit der Ausführung dieser Idee betraute Mann (Director) für seine hohe Aufgabe innerlich und äußerlich, nach Geist und Herz, nach Seel und Leib begabt und berufen sei. Der Unberufene, der nicht im Namen Gottes sich gesetzt wüßte, bleibe davon! Eine Erziehungsanstalt ist eine Sache von großer Verantwortlichkeit. Ein Fabrikgeschäft von 100,000 Gulden Werth ist dagegen eine Kleinigkeit. Würde sie aber gar selbst wie ein Fabrikgeschäft getrieben, wie eine Speculation, da man in Erziehung „macht," so wäre sie schon gerichtet. — Fügen wir zu der nothwendigen Bedingung eines in jeder Beziehung tüchtigen Directors, der auch tüchtige Gehülfen zu gewinnen, zu bilden und zu benützen weiß, noch die billigen Bedingungen einer günstigen Lage, wo möglich nicht in einer Stadt, einer passenden, die zweckmäßige Gliederung der Zöglinge ermöglichenden Localität und, wo möglich, eines soliden ökonomischen Hintergrundes, der ein genügendes Gegengewicht gegen etwa vorübergehende finanzielle Schwankungen böte, so dürfte das genügen, den Privaterziehungsanstalten ihren Platz neben den öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten zu sichern. Beide haben ihre eigenthümlichen Vortheile und Mängel. Ein für die Bedürfniße unserer Zeit wohlbemessener Schulorganismus wird auch für die Privaterziehungsanstalten Raum haben. — Der Staat stelle an die Zöglinge derselben in Prüfungsfällen die gleichen Forderungen, wie an die Zöglinge der öffentlichen Anstalten. Die Maturität betreffend müßen sie und — die Erfahrung beweist es — können sie mit den öffentlichen Schulen gleichen Schritt halten; was sie neben diesem noch besonderes haben an geistiger, gemüthlicher, leiblicher Bildung und Gewöhnung, ist ihr Guthaben. Der Staat handhabe auch über sie sein Aufsichtsrecht, ne quid detrimenti capiat respublica; im übrigen: Videant parentes! — Er lasse ihnen ihr Lebenselement: ihre Unabhängigkeit, lege ihnen keine Schwierigkeiten in den Weg, sondern reiche eher fördernd die Hand. Sie haben den öffentlichen Schulen schon wichtige Dienste gethan, viele treue Eltern zum Danke verpflichtet, dem Vaterlande manchen tüchtigen Mann geliefert, sich bei vielen ihrer Zöglinge ein unvergängliches Denkmal

*) In dem Falle nämlich, wenn diese es an der „väterlich seelsorgenden Berathung" ꝛc. fehlen lassen. D. Red.

liebender Erinnerung geſetzt, und werden das auch ferner um ſo ſicherer thun, je mehr ihre geſammte Thätigkeit in dem Grunde chriſtlicher Wahrheit und Liebe wurzelt. *)

Strebel.

Erziehungskunſt. Wäre die Erziehung nichts anderes als Abrichtung (ſ. d. Art.), ſo würde von einer Kunſt der Erziehung nicht die Rede ſein können. Sie wäre dann eine rein handwerksmäßige, durch Nachmachen und glückliches Finden ſich fortſetzende Beſchäftigung, welche durch eine Summe von Fertigkeiten einen willkürlichen Zweck zu erreichen ſuchte. Aber vor allem iſt der Zweck der Erziehung nicht in die Willkür des Erziehers geſtellt, er iſt vielmehr das Ideal der Perſönlichkeit, welches in Chriſtus am vollkommenſten auf menſchliche Weiſe realiſirt wurde und als Muſterbild unverweldlich allem Wollen und Handeln vorſchwebt. Dieſes Ideal hat der Erzieher in die geiſtige, allerdings ihren eigenen Geſetzen unterworfene Natur des Zöglings, ſo weit ſie es verſtattet, hineinzutragen,**) um ihr durch Umwandlung nach dem Ideale einen ſelbſtſtändigen Werth zu verleihen und dadurch das Wohlgefallen Gottes wie jedes unparteiiſchen Zuſchauers zu verſchaffen. Die Erziehung hat alſo wie jede Kunſt ein ideales, unmittelbar werthvolles Element in einen natürlich gegebenen Stoff zu legen, und dieſen dadurch ſo umzugeſtalten, daß er ein Gegenſtand des abſoluten Wohlgefallens werde, was er an ſich nicht iſt. Sie hat ſich auch dabei, wie wiederum jede andere Kunſt, der natürlichen Beſchaffenheit und Geſetzmäßigkeit des Stoffes anzubequemen, und dieſen ſo zu behandeln, wie es die in ihm liegende Nothwendigkeit, die von pſychologiſcher Art iſt, verlangt, wenn der Zweck, daß Chriſtus in dem Zögling eine beſtimmte Geſtalt gewinne, erreicht werden ſoll. Darum iſt die Erziehung ſelbſt eine Kunſt.

Von der Erziehungskunſt iſt die Unterrichtskunſt ein Theil, und zwar der wichtigſte Theil nach der Meinung derjenigen Theoretiker, die wie Herbart überzeugt ſind, daß bei der Erziehung der Unterricht überwiegen muß. Der ächte Erziehungskünſtler aber zeichnet ſich theils durch die von der Wiſſenſchaft prädisponirte Stimmung aus, mit der er erzieht, theils durch den Erziehungstakt, der mit Rückſicht auf eine begünſtigende Individualität Erziehungstalent heißt, und der bei der Ausübung der Erziehung ſo entſteht, wie jede Fertigkeit durch fortgeſetzte Uebung ſich bildet. Der Takt giebt dem Erzieher die Raſchheit, Leichtigkeit und Sicherheit des Handelns, und ſeine Richtigkeit, wegen welcher er im Unterſchiede von dem falſchen und werthloſen Takte der Routine als gebildeter rationaler Takt bezeichnet wird, wird ihm durch die Stimmung verbürgt, weil dieſe durch die Wiſſenſchaft vorbereitet iſt. Sie wird durch eine hingebende, tief eindringende Beſchäftigung mit den wiſſenſchaftlichen Grundſätzen erzeugt, und giebt ſich durch den warmen Entſchluß kund, dieſen Grundſätzen gemäß in der Praxis zu handeln, und von ihnen nicht aus Nachläßigkeit oder Träghelt, ſondern erſt dann abzulaſſen, nachdem ihre Unhaltbarkeit dargethan iſt. Iſt der Erzieher von einer ſolchen Stimmung erfüllt und verbindet ſich damit bei ihm der Takt, ſo bedarf er in der Praxis nicht zahlloſer Vorſchriften für die concreten Fälle, wie ſie auch jeder andere Künſtler leicht entbehrt. Er kann dieſe Fälle, um ſie richtig zu beurtheilen und zu behandeln, nur nach ihrem Geſammteindrucke auffaſſen, und er braucht ſich nicht erſt die allgemeinen Grundſätze ins Bewußtſein zurückzurufen, welchen er ſie unterzuordnen hat, wie gleichfalls jeder andere Künſtler ohne Reflexion die theoretiſchen Grundſätze richtig zur Anwendung bringt. Seine Leiſtungen dienen ſelbſt zur Ergänzung und Erweiterung der Theorie, wie es gleichfalls auch bei andern ächten Kunſtleiſtungen der Fall iſt.

Nun bedarf wohl der Takt des Erziehers keiner Vorbildung, weil er gerade durch

*) Der obige Artikel legt in die beiden Wagſchalen (Inſtitut — Familie und öffentliche Schule) nicht durchaus gleiche Gewichte, in der Hinſicht mit Recht, als er die Berechtigung der Privaterziehungsanſtalten vorzugsweiſe auf die nicht normale Beſchaffenheit der Familie und der öffentlichen Schule gründet. Vgl. den Art. Inſtituts- und Familienerziehung. D. Red.

**) Eine abweichende Anſicht wird in dem Art. Bildung I. S. 666 ausgeſprochen.

D. Verf.

das Handeln selbst entsteht. Wohl aber bedarf seine künstlerische Stimmung einer sorgfältigen Vorbildung, wenn die Erziehung nicht im großen gleich einer handwerksmäßigen Beschäftigung der Roheit einer gedankenlosen, völlig irrationalen Praxis und bloßer Routine anheimfallen soll. In der That wird die Kunst der Erziehung immer nur in vereinzelten Mustern hervortreten, so lange nicht dem weiblichen Geschlechte und den verschiedenen Classen der Lehrer allgemein eine theoretisch-pädagogische Vorbildung zu Theil wird, welche sich mit gründlich methodischer Anwendung verbindet. Angeregt von Pestalozzi haben in neuerer Zeit bei dem weiblichen Geschlecht Fröbel und Föising eine solche Vorbildung vor Augen gehabt, und für die Lehrer an den Volksschulen erstreben sie besondere Lehrerseminarien. Aber Kunstanstalten für höhere Lehrerbildung, die auch für jene Veranstaltungen erst die nöthige Anzahl wahrhaft künstlerisch durchgebildeter Lehrer schaffen würden, sind noch immer das dringendste Bedürfnis. So lange dieses Bedürfnis keine ausreichende Befriedigung gefunden hat, ist die Erziehungskunst weit mehr ein nothwendiges Postulat einer Theorie, welche einer glücklicheren Zukunft für die Erziehung vorzuarbeiten sucht, jedoch ohne die Unterstützung der höheren Kunstanstalten sich selbst nicht genug durchzubilden vermag, als eine Erscheinung des wirklichen Lebens, und die wirkliche Erziehung wird ebenso lange durchgehends dem Handwerk nahe stehen; denn auch dadurch unterscheidet sich der wahre Künstler vom Handwerker, daß jener ohne theoretisch-praktische Vorbildung für sein Fach und die dadurch zu gewinnende künstlerische Stimmung sich nicht ausbilden kann, während dieser schon durch Nachmachen, blindes Versuchen und das glückliche Finden einzelner Vortheile, sowie durch den Takt bloßer Routine zu seinem Ziele gelangt. In Betreff der hier geforderten höheren Kunstanstalten s. Brzoska, die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung, Leipzig 1836. *) **T. Ziller.**

Erziehungsperioden, s. Altersstufen.

Erziehungspflicht und -recht. Unter Voraussetzung der ethischen Thatsache, daß jede Pflicht zum Rechte wird, und die Ausübung jedes Rechtes sich zur Pflicht gestaltet, kann doch von Erziehungspflicht und -recht in einem zwiefachen Sinne geredet werden, insofern dabei entweder an den Anspruch der Unmündigen, erzogen zu werden und an die Pflicht derselben, sich erziehen zu lassen, oder an die Berechtigung der Mündigen, auf jene erziehend einzuwirken, und an ihre Pflicht, dieses auch wirklich und in der rechten Weise zu thun, gedacht wird. Eben weil die Mündigen die Pflicht haben, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, haben diese das Recht, erzogen zu werden, und eben dem Rechte der Mündigen, das heranwachsende Geschlecht zur Bildung des erwachsenen heranzuziehen, entspricht die Pflicht der Jugend, diesen Einwirkungen mit Empfänglichkeit entgegen zu kommen.

Der Grund dieser gegenseitigen Pflichten und Rechte liegt in der sittlichen Nothwendigkeit der Erziehung und diese selbst ruht auf dem Verhältnis des Individuums zur Menschheit. Wie verschiedenartig auch der Zweck der Erziehung und das Wesen der menschlichen Bildung aufgefaßt worden ist, immer hat man erkannt, daß das Individuum seine Bestimmung nur als Glied des Ganzen erreichen könne. Darum haben alle sittlichen Organismen, die Familie, die Gemeinde, der Staat, die Kirche, ja die ganze Menschheit an der Erziehung des Individuums ein Interesse; darum hat auch

*) Vgl. die ausführlichere Erörterung dieses Begriffs, der hier, um nicht in andere Artikel überzugreifen, nur von seiner formalen Seite zu betrachten war, bei Waitz (Päd. § 2). Es versteht sich übrigens von selbst, daß Erziehungskunst im obigen Sinne nur von Gebildeten erstrebt werden kann; die Bauersfrau, die ihre Kinder schlicht und recht erzieht und keine andere Theorie hat, als die überlieferte Sitte, Gottes Wort und ihren gesunden Menschenverstand, keine andere Triebfeder, als die von Gott in ihr Herz gelegte Liebe und Treue, wird sich mit ihren Erziehungsresultaten neben dem tüchtigsten theoretisch gebildeten Erzieher aus den höheren Ständen immerhin sehen lassen können. Vgl. auch die etwas abweichende Ansicht in dem Art. Erziehungstakt und den Art. Pädagogische Erfahrung, ferner den Art. Erziehung S. 259. **D. Red.**

Digitized by Google

überall, wo ſich das Zuſammenleben der Menſchen über den bloß natürlichen Zuſtand zum ſittlichen erhoben hat, auch die Geſetzgebung der Staaten, das Recht der Jugend auf Erziehung und die ſittliche Nothwendigkeit dieſer für das Beſtehen und die Förderung des Staatslebens ſelbſt anerkennend, für die Erziehung der Jugend Sorge getragen, freilich in verſchiedener Weiſe je nach dem Standpuncte der ſittlichen Entwicklung. Denn die Aufgabe des Einzelnen kann nur verſtanden werden aus der Aufgabe der Menſchheit überhaupt, und das Individuum ſoll eben in ſich das Ideal der Menſchheit darſtellen. Auch das engere Beiſammenleben im Staate und die daraus erwachſene höhere Civiliſation vermochte an ſich noch nicht, wie Schwarz (Lehrb. der Erz. und des Unterr. I. 13) annimmt, die Nothwendigkeit der Erziehung in ihrer ganzen Tiefe zur Erkenntnis zu bringen. Erſt in dem Chriſtenthume fand das Recht der Perſönlichkeit ſeine volle Anerkennung und es fand ſie darum, weil das Chriſtenthum die allgemeine Erlöſungsbedürftigkeit und Erlöſungsfähigkeit aller Menſchen ausſprach und die „pädagogiſche Aufgabe, im Dienſte des göttlichen Geſetzes die individuelle Eigenthümlichkeit zur reichſten und kräftigſten Entwicklung zu führen, zuerſt in ihrem ganzen Umfange erkannte und auf die ganze Menſchheit bezog." (G. Baur, Erziehungslehre S. 6—9 und S. 37—39). Die Einwürfe gegen die Nothwendigkeit der Erziehung, welche davon ausgehen, daß durch eine abſichtliche Einwirkung auf Unmündige die perſönliche Freiheit verletzt werde, oder davon, daß eine Nöthigung zu ſittlichen Entſcheidungen erſt dann einen Werth haben könne, wenn das moraliſche Urtheil über die Bedeutung dieſer Entſcheidungen vorhanden ſei, treffen die Sache nicht, weil auf der einen Seite jede vernünftige Erziehung den Menſchen gerade zur wahren Freiheit, die der Einzelne aus ſich ſelbſt gar nicht erlangen könnte, führen will, aber auf der andern Seite das ſittliche Urtheil, wo es vorhanden iſt, ſchon eine ſittliche Bildung und alſo Erziehung vorausſetzt. Ausführlich iſt auf die Widerlegung dieſer Einwürfe eingegangen Gräfe in ſeiner „Allg. Pädagogik" S. 405 f. (vgl. d. Art. Erziehung). Die Nothwendigkeit der Erziehung, der leiblichen, intellectuellen und moraliſchen, iſt aber auch ſchon in der natürlichen Entwicklung des Kindes geſetzt, denn kein anderes Weſen der Erde tritt in ſo abſoluter Hülfsloſigkeit ins Leben, iſt an die körperliche und geiſtige Pflege der Erwachſenen ſo ſehr gewieſen und erlangt ſeine Selbſtändigkeit ſo ſpät, als der Menſch. Dieſen äußern Forderungen der Natur entſpricht, wie Hegel bemerkt, das in den Kindern lebende Gefühl, in welchem ſich die Nothwendigkeit der Erziehung ihnen ſelbſt ankündigt, das Gefühl, ſo, wie ſie ſind, unbefriedigt zu ſein, der Trieb, der Welt der Erwachſenen, die ſie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunſch, groß zu werden. Auf dem Grunde dieſes Gefühles ruhet die Erziehungsfähigkeit des Menſchen, die ein Vorzug der Menſchheit iſt, auf ihr das Recht des Kindes, erzogen zu werden, und die Pflicht, ſich den Einwirkungen der Erziehenden zu eröffnen, der Gehorſam.

Wenn wir bei den Ausdrücken Erziehungspflicht und -recht nach dem üblichen Sprachgebrauche zunächſt an das Recht und die Pflicht der Mündigen, die Erziehung der Unmündigen zu leiten, denken, ſo hat dies ſeinen Grund darin, daß der ganze Inhalt dieſes Rechtes und dieſer Pflicht nur in mündigen Perſonen gedankenmäßig entwickelt iſt, während er ſich in dem Kinde noch auf bloß inſtinctive und gefühlsmäßige Weiſe ankündigt. An ſich iſt der Inhalt des Rechtes und der Pflicht auf beiden Seiten natürlich derſelbe. In dem Rechte der Mündigen auf die Erziehung der Unmündigen giebt es der natürlichen und ſittlichen Lebensordnung gemäß eine organiſche Gliederung. Die erſten Träger dieſes Rechtes und die nächſten Schuldner dieſer Pflicht ſind die Eltern. Sie ſind lange Zeit hindurch die einzigen, und während der ganzen Periode der Erziehung die wichtigſten Erzieher des Kindes, deren Einfluß nach allen Seiten der Erziehung gleich mächtig iſt (vgl. die Art. Erzieher, Familie). Durch ſie zunächſt wirken die allgemeineren ſittlichen Organismen auf das Kind, und nur da, wo die Eltern entweder ihre Pflicht offenkundig verſäumen oder nicht im Stande ſind, ſie auf ausreichende Weiſe

zu erfüllen, treten Staat und Kirche mit ihrem Rechte an dem Kinde, durch besondere Organe auf dasselbe einwirkend, ein. Wenigstens sollte es so sein. Aber es ist klar, daß zwischen dem, was der Buchstabe des Gesetzes in dieser Beziehung von den Eltern fordert, und zwischen der Idee dieses Rechtes und dieser Pflicht noch ein weiter, für schlaffe und indifferente Naturen sehr willkommener Spielraum besteht. Wie Schreber (Kallipädie S. 28 f.) richtig bemerkt, schieben viele Eltern fast die ganze Last und Verantwortlichkeit der Erziehung auf die Lehrer, entfernen die Kinder frühzeitig aus dem elterlichen Hause, um sie Pensionaten und Erziehungsanstalten vollständig zu übergeben und beruhigen ihr Gewissen damit, daß sie „keine Kosten scheuen." Immer ist es als ein großes Unglück anzusehen, wenn einem Kinde das elterliche Haus frühe verschlossen wird. Die Sittlichkeit muß auf unmittelbare Weise als *Empfindung* in das Kind gepflanzt werden, und die Familie ist die einzige Stätte, wo dieses naturgemäß möglich ist (vgl. Hegel's Werke VIII. 232 und XVI. 171). Denn hier ruht das ganze Leben auf rein persönlichen Verhältnissen, auf der Empfindung, auf der Liebe, auf dem natürlichen Glauben und Zutrauen. „Es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Blutes; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist. Anderwärts in der Welt gilt der Mensch durch das, was er *leistet*, es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen; es gilt die Sache und nicht die Person, nicht die Empfindung." Soll sich daher in dem Kinde die Unmittelbarkeit der Liebe entwickeln, soll seine sittliche Natur dereinst nicht in kalte Berechnung seines Verdienstes und der Verdienste anderer um ihn aufgehen, soll er der höchsten persönlichen Hingabe dereinst überhaupt fähig werden, so muß es in dem *Elemente der Liebe* erwachsen, und in den rein persönlichen Beziehungen des Familienlebens gemüthlich erstarken, um dann ins Leben einen unverlierbaren Fond persönlichen Vertrauens und Glaubens mitzunehmen. Und da die Schule nach dieser Seite die Mittelsphäre ist, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt, aus dem Elemente der Empfindung und der Neigung in das Element der Sache und des Gesetzes hinüberführt, so setzt eben die Schule das wirkliche Leben in der Familie voraus, gerade so, wie sie in jedem Augenblicke die wirkliche Welt des Staates und der Kirche voraussetzt. Das ist der Grund, warum Erziehungsanstalten und Pensionate dem Kinde immer etwas rauben, denn ihnen fehlt jene Ergänzung der Schule durch das eigene Familienleben. Wo daher Eltern aus Bequemlichkeit oder in Ueberschätzung derjenigen Hindernisse, die in ihrer Berufspflicht liegen, sich der eigenen Ausübung ihrer Erziehungspflichten entziehen, da fügen sie stets dem Kinde einen unersetzlichen Schaden zu (vgl. die Art. Erziehungsanstalten, Institutserziehung). Welchen Gewinn an Selbstveredlung sie selbst dadurch aufgeben, hat Schreber (a. a. O.) gut gezeigt. Auch das ist beherzigenswerth, was er über die Vertheilung der Erziehungspflichten zwischen den Ehegatten sagt. Der Mann hat den Erziehungsplan zu entwerfen, im Einverständnisse mit der Frau *festzustellen* und diese in der Ausübung ihrer Pflichten zu unterstützen. Die Hauptaufgabe der Mutter besteht neben der von Natur ihr ganz besonders überwiesenen Sorge für das körperliche Gedeihen des Kindes vornehmlich in der treuen *Ausführung* jenes Planes und in der Kunst, alle die tausend bunten Einzelheiten des Familienlebens mit den Hauptgrundsätzen des Erziehungsplanes in Einklang zu bringen. Daß Uebereinstimmung zwischen den Eltern die Grundbedingung des Gelingens ist, liegt auf der Hand (vgl. d. Art. Ehe S. 37). Es giebt Verhältnisse, in denen es zur sittlich-religiösen Pflicht der Ehegatten wird, schon vor der Schließung der Ehe sich über die Grundeinrichtung ihres Erziehungsplanes zu vereinigen. Wenn aber selbst unter den einfachsten und normalsten Verhältnissen so oft gegen die erste Vorschrift gefehlt wird, daß nicht nur jeder Streit über die Grundsätze der Erziehung, sondern auch schon der geringste Schein eines solchen Zwiespaltes zwischen den Gatten in Gegenwart der Kinder vermieden werden müße, so liegt darin ein beschämendes Zeugnis für den Grad sittlichen Ernstes und geistiger Cultur unserer Generation.

Was nun jene Bestimmungen des positiven Rechtes betrifft, durch welche die Gesetz-

gebung das Kind in seinem Menschenrechte und in denjenigen Rechten schützt, die ihm als Glied der staatlichen und kirchlichen Gemeinschaft zustehen, so hat Kirsch in seinem „deutschen Volksschulrecht" diesem Punct (S. 37—42) einen besondern Abschnitt gewidmet und die wichtigsten Gesetzesstellen der in Deutschland geltenden Rechtsquellen wörtlich angeführt. Die Gesetze sprechen nicht nur die allgemeine Verbindlichkeit der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, d. h. für ihr Leben und ihre Gesundheit zu sorgen, ihnen den anständigen Unterhalt zu verschaffen, ihre körperlichen und Geisteskräfte zu entwickeln und durch Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen den Grund zu ihrer künftigen Wohlfahrt zu legen, bestimmt aus, sondern sie heben auch die wichtigsten Pflichten der Eltern im einzelnen hervor. Das österreichische allgem. bürgerl. Gesetzbuch (1. 3. 141) weist die Pflege des Körpers und der Gesundheit ihrer Kinder hauptsächlich der Mutter zu, das preußische Allgem. Landrecht (II. 2. 66—69) verpflichtet die Mutter im allgemeinen, ihr Kind selbst zu säugen. Die Pflicht, für den Unterhalt der Kinder zu sorgen, bis sie sich selbst ernähren können, wird in beiden Rechtsquellen vorzüglich dem Vater auferlegt; ihm steht nach dem Pr. A. L. R. II. 2. 74 auch die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll, hauptsächlich zu. Die Pflicht der Eltern, ihren Kindern den nöthigen Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen zu gewähren, wobei der Stand und die Verhältnisse der Eltern maßgebend sind, ihnen zu einer zweckmäßigen Niederlassung behülflich zu sein und ihr Vorhaben der Verehelichung zu berathen, ist ausgesprochen im preuß. A. L. R. II. 12. 43. II. 2. 75. II. 2. 108. II. 2. 119., im badischen L. R. 204. 1438 f. u. 1555; in der badischen Eheordnung 28. Insbesondere darf durch die Hülfe, welche Kinder den Eltern in deren Wirthschaft und Gewerbe zu leisten schuldig sind, ihnen die zu ihrem Unterrichte und Ausbildung nöthige Zeit nicht entzogen werden (Preuß. A. L. R. II. 2. 121 f.). Was die Wahl des Berufes betrifft, so steht diese dem Vater zu. Widerspricht die Neigung des Kindes, so kann dasselbe nach dem österreich. A. B. G. 1. 3. 148 erst nach erreichter Mündigkeit, nach dem preuß. A. L. R. II. 2. 109—117 bereits nach zurückgelegtem 14. Jahre die Entscheidung des Gerichtes anrufen. Den Kindern wird in allen Gesetzbüchern die Pflicht des Gehorsams gegen ihre Eltern auferlegt. Ueber das Strafrecht der Eltern, wo dieser Gehorsam verweigert wird, über das Maß der körperlichen Züchtigung, der Einsperrung und anderer Zwangsmittel sprechen das österreich. B. G. I. 3. 145; das badische L. R. II. 376 u. 381 u. 382; das preuß. L. R. II. 2. 87 f. Ueber die Erziehung der unehellichen Kinder und der Kinder aus getrennten Ehen ist im preuß. A. L. R. II. 2. 592—665 und II. 2. 92—96, sowie im österreich. A. B. G. 1. 3. 142 f. die Rede. Wo die Eltern nicht im Stande sind, die Erziehung selbst zu leiten, oder wo sie ganz fehlen, da wird, abgesehen von der Verpflichtung der übrigen Mitglieder der Familie, für den Unterhalt und die Erziehung der Kinder zu sorgen (Pr. A. L. R. II. der ganze 3 Titel, vgl. badische Eheordnung 34, L. R. 206—207) dem Kinde ein Vormund bestellt (Pr. A. L. II. der ganze 18. Titel.). Vormünder sind Bevollmächtigte des Staates und die Organe desselben, durch welche die fehlenden Einwirkungen der Eltern ersetzt und das sittliche Interesse der Gesellschaft an der Erziehung des Kindes gewahrt werden soll. Daher kann sich niemand einer ihm aufgetragenen Vormundschaft entziehen, daher kann aber auch nur der, welcher seinen eigenen Angelegenheiten vorzustehen vermag — also kein Minderjähriger — und nur derjenige, von welchem nach seinen Lebensverhältnissen und seinen sittlichen Eigenschaften vorausgesetzt werden darf, daß er unbefangen, ohne selbstische Rücksichten und auf eine den Forderungen der Religion und Sittlichkeit entsprechende Weise sein Amt ausüben werde — also kein Verbrecher — kein offenkundig ruchlos Lebender — keiner der wegen Fahrlässigkeit als Vormund schon einmal abgesetzt worden, kein Schuldner oder Gläubiger des Kindes, keiner der in einem Kloster ein Ordensgelübde gethan hat, oder der einer anderen Religionspartei angehört, nach dem preuß. A. L. R. einem Kinde zum Vormunde gesetzt werden.

Was die Dauer der Erziehung betrifft, so hat die Natur für den Endpunct derselben keinen so bestimmten Anhalt gegeben, als für den Anfangspunct, und mit Recht sagt Gräfe (a. a. O. S. 424 f.) daß die Erziehung viele Anfangs- und Endpuncte habe. Wie schon die Alten indessen die Pädagogik von der Andragogik bestimmt unterschieden, so wird auch in unserer Gesetzgebung die volle väterliche Gewalt und Abhängigkeit der Kinder von den Eltern, die bis zur bürgerlichen Mündigkeit des Kindes reicht, von einer weiter reichenden auch durch die Majorennität nicht aufgehobenen und z. B. bei Schließung der Ehe sichtbar werdenden Wirksamkeit des elterlichen Einflusses unterschieden. Die selbständige Betreibung eines Gewerbes, die Bekleidung eines öffentlichen Amtes, bei Mädchen die Verheirathung, muß als der eigentliche Endpunct der Erziehung im engern Sinne betrachtet werden, nicht die bloße Pubertät oder gar der Uebergang in eine auf den Beruf berechnete Unterweisung, wodurch für die meisten Kinder die Confirmation zum Endpuncte der Erziehung würde (vgl. d. Art. Erziehung Punct 3). **Flashar.**

Erziehungsprincipien. Wir widmen diesem Gegenstand einen besonderen Artikel, um 1) zu bestimmen, in welchem Sinne von Principien auch auf diesem Gebiete die Rede ist, und 2) das Bedeutendere, was unter diesem Namen in der pädagogischen Literatur aufgetreten ist, historisch zusammenzustellen.

1) Das Wort Princip deutet schon etymologisch (princeps) auf etwas irgend einen Lebens- oder Gedankenkreis, irgend eine reale oder ideale Größe beherrschendes hin; auf eine Einheit, durch welche das Mannigfaltige zusammengehalten, das Einzelne bestimmt wird; auf ein Erstes, nicht bloß der Zeit nach (in welchem Falle das Erste auch das noch Unvollkommenste sein kann), sondern nach der Dignität. Dies kann nun irgend eine lebendige, eine persönliche Potenz sein, so daß das persönliche Wesen, das wir als ein Princip anerkennen, eben dadurch aufhört, bloßes Individuum zu sein; es ist identisch mit einer Realität, es hat nicht nur eine Macht, sondern es ist diese Macht selber und wirkt als solche. So ist Ahriman ein böses, Ormuzd ein gutes Princip; so nennen wir auf christlichem Lehrgebiete den h. Geist ein Princip; so gebrauchen wir das Wort übertragungsweise selbst von Menschen (z. B. in Schleiermachers „Weihnachtsfeier" S. 145: „ich merke es schon, euer schlechtes Princip ist wieder unter euch, dieser Leonhard" ꝛc.). Daß diese Seite des Begriffs, diese Erhebung einer Person zu einem Princip, oder umgekehrt, dieses Personwerden eines Princips auch für die Pädagogik von Wichtigkeit ist, wird sich unten zeigen. Was aber in diesem Falle sich personificirt hat, was Fleisch geworden ist, das ist immer ein Gedanke, eine Idee; und wofern nun solch ein zum Herrschen geborner Gedanke in einen Begriff oder Satz gefaßt wird — mag er nun irgendwo mit einer Persönlichkeit sich identificirt haben oder nicht, — so nennen wir auch solchen Begriff oder Satz ein Princip, zu deutsch einen Grundsatz (z. B. Princip der Souveränität, des Constitutionalismus u. s. f.). Haben wir es mit irgend einem Gebiete theoretischen Wissens zu thun, so ist das Princip ein Satz, aus dem sich alle andern entweder direct ableiten lassen, oder dem sich doch, was auch aus andern Wissensgebieten entlehnt oder aus der Erfahrung unmittelbar gewonnen wird, unterordnen, dem es sich conformiren muß. Haben wir irgend ein praktisches Wissen zu ordnen, so ist das Princip ein Satz, der die Grundregel, den absoluten Maßstab für alle übrigen enthält, ein oberstes Gesetz (*νόμος βασιλικός* Jak. 2, 8), das in allen Gesetzen entweder nur seine concrete Anwendung oder Ausprägung findet, oder an dem, was irgend Geltung und Aufnahme ins System erlangen soll, sich muß prüfen lassen. Principlos kann eine Wissenschaft eben so wenig sein, als ein Mann, d. h. ein Charakter grundsatzlos; es liegt im Wesen der Wissenschaft, daß sie nicht ein Aggregat, ein Cumulus von wenn auch wahren Sätzen über irgend ein Object, sondern daß in der Masse Ordnung und Einheit ist. Diese Forderung wie die Möglichkeit ihrer Erfüllung beruht objectiv auf dem innern Nexus der Dinge selber, d. h. darauf, daß sie von Einem Schöpfergeiste einheitlich geordnet sind (die Welt ist ein Kosmos, nicht ein

Chaos); ſie tragen ein Realprincip in ſich, auch wenn der menſchliche Geiſt dasſelbe noch nicht aufgefunden; hat er dasſelbe gefunden, ſo ordnet er darnach auch ſeine Erkenntniſſe, und jede principiell conſtruirte Wiſſenſchaft iſt hiernach eigentlich ein unwillkürliches credo in unum deum. Subjectiv aber beruht jene Forderung auf der Conſtitution des denkenden Geiſtes ſelber, der, je mehr er zu ſich ſelber kommt, um ſo mehr für alles disparate, was er in ſich aufnimmt und reproducirt, eine Einheit ſucht und nur in dieſer ſich vollkommen befriedigt. Woher aber gewinnt er dieſelbe? Pſychologiſch giebt es der Wege viele, auf denen ein Menſch zu ſolch einem Grundgedanken gelangt, auf denen er denſelben findet; an ſich aber wird ein Princip nie erſt durch Abſtraction, durch Deduction, durch Calcul gewonnen, es iſt nie erſt das Reſultat von anderweitigen Prämiſſen (dann wäre vielmehr die Prämiſſe das Princip), ſondern es iſt immer eine Realität, die ſich mir zu geiſtiger Intuition darbietet, die aber für meine Wiſſenſchaft oder für mein Handeln erſt dadurch zum Princip wird, daß ich ſie mit meinem Willen ergreife, ihr gleichſam huldige. Daher kommt es, daß einerſeits wohl de principiis non est disputandum, denn worauf einmal mein Wille einen entſchiedenen Werth legt, davon bringen mich Argumente des Verſtandes nicht ab, — andererſeits aber dennoch auch von Principien geſagt und nachgewieſen werden kann, daß ſie falſch oder wahr, ſchlecht oder gut, ein πρῶτον ψεῦδος oder eine Fundamentalwahrheit ſeien: denn was jemand als Realität anſieht, kann möglicher Weiſe ein bloßer Schein, oder was jemand als höchſtes Gut begehrt, kann etwas untergeordnetes, kann ſeinem Kerne nach ein Uebel ſein. — Tragen wir dies nun auf unſer Gebiet über, ſo fragt es ſich erſtens, ob die Erziehung und Erziehungswiſſenſchaft überhaupt ein Princip nöthig hat? und zweitens, woher wir dasſelbe bekommen oder welches das richtige iſt? Was das Erſte betrifft, ſo würde die Erziehung gar nicht Gegenſtand einer Wiſſenſchaft werden können, wenn ſich kein Princip aufſtellen ließe; nur wenn alle einzelnen Lehren, alle Zwecke und Mittel, alle Gebote und Rathſchläge, die ſich auf das Erziehungsgeſchäft beziehen, unter eine Einheit gebracht und in organiſchem Zuſammenhang dargeſtellt werden können, iſt eine Pädagogik als Wiſſenſchaft möglich. Aber auch die Praxis der Erziehung kann eines Princips nicht entbehren. Iſt ſie völlig principlos — wie etwa auch eine Politik principios ſein kann, — ſo vernichtet ſie ſich ſelbſt, hebt heute die Wirkung deſſen wieder auf, was ſie geſtern gethan; der Zögling, ſtatt ſelber zu einem Lebensprincip zu gelangen, wird keine feſte Anſchauung von dem, was er thun und ſein ſoll, gewinnen; die Willkürlichkeit, Unbeſtändigkeit, Launenhaftigkeit der Umgebung wird ſich entweder auf ihn vererben, oder wird er ſich ſolch einer Nicht-Erziehung gegenüber bald auf ſeine eigenen Füße ſtellen; wird etwas aus ihm, ſo haben ſeine Erzieher kein Verdienſt, wohl aber ſind ſie dafür verantwortlich, wenn nichts aus ihm wird. Möglicherweiſe kann aber die Erziehung eine gewiſſe Einheit und Beſtimmtheit in Bezug auf ihre Zwecke und Mittel haben, ohne daß wir doch eigentlich von einem Princip reden könnten, wenn es nämlich bloß die Gewohnheit des Herkommens iſt, dem man folgt, wo es ſich nur darum handelt, daß der Knabe einmal ſein Brod, das Mädchen eine Verſorgung findet, und hiezu die nun einmal gangbaren Wege eingeſchlagen werden, daneben auch einige Cultur des Betragens zum Surrogat der ſittlichen Erziehung gemacht, d. h. ebenfalls als Mittel zu jenem Lebenszweck behandelt wird. In dieſem Sinne kann man wohl von einer induſtriellen, materialiſtiſchen, egoiſtiſchen Erziehung, aber nicht von einem dergleichen Princip reden, weil dieſes immer etwas vom Geiſte klar aufgefaßtes ſein muß. Schon näher ſind einem ſolchen diejenigen gekommen, die ſich für die Erziehung Maximen gebildet haben. Eine Maxime iſt ein auf partiellen Umfang beſchränkter Grundſatz, alſo wohl eine Art von Princip, aber nur dazu dienlich, um nach irgend einer Seite hin das Verfahren einheitlich zu machen, es zu regeln, weit nicht ausreichend, um für alle pädagogiſchen Probleme eine feſte Norm zu geben, daher ſehr oft diejenigen, die ſich auf ihre Erziehungsmaximen große Stücke einbilden, zwar im einzelnen ſtreng und conſequent ſind, daneben aber

für anderes gar kein Gemerk und Verſtändnis haben. Maximen können auch relativ wahr und brauchbar ſein, d. h. unter Umſtänden, unter localen, individuellen Vorausſetzungen ſind ſie ganz geeignet, wo aber jene fehlen, ſind ſie falſch. So haben ſie auch viel mehr ſubjectives Gepräge an ſich; ſie ſind der Ausfluß eines Charakters, ſind das Reſultat beſtimmter Erfahrungen, die man perſönlich gemacht. Ein Princip dagegen, obwohl es ſich dem oben Geſagten zufolge nicht andemonſtriren läßt, macht dennoch auf objective, univerſelle Wahrheit Anſpruch, ähnlich einem Axiom in der Mathematik. Zwiſchen Maximen können wir möglicher Weiſe noch eine Wahl haben, können ſie (wie dies Schleiermacher's Methode in ſeiner Erziehungslehre iſt) gegen einander abwägen und ſie ausznglcichen verſuchen; für ein Princip aber, das wir als das wahre erkannt haben, müßen wir allgemeine Anerkennung fordern. — Zu einem ſolchen nun muß die Erziehung gelangen, wenn ſie ein einheitliches Verfahren, und die Pädagogik, wenn ſie Wiſſenſchaft ſein will. Wie aber gelangt ſie dazu? Sowohl der Art. „Erziehung" als der Art. „Ethik" hat darzuthun, daß das pädagogiſche Princip nie ein anderes ſein kann als das ethiſche; denn die Erziehung ſoll aus dem Zögling nichts anderes machen, als was er aus ſich ſelbſt zu machen, wozu er ſich ſelbſt zu erziehen hat, das aber iſt ſeine ſittliche Beſtimmung, von deren Erreichung ſchließlich der Werth jedes menſchlichen Individuums abhängt. Wofern wir daher in dem Sinn, in welchem gewöhnlich von einem pädagogiſchen Princip die Rede iſt, ein ſolches aufſtellen wollten, müßte es materiell dasſelbe ſein, was die Ethik als oberſtes Moralgeſetz ausſpricht; was das letztere als ſittliche Forderung jedem einzelnen vorhält, der er in ſich ſelbſt durch ſeinen Willen in ſeinem Sinn und Wandel Genüge thun ſoll, das hält das pädagogiſche Princip jedem Erzieher als das Ziel vor, dem er ſeinen Zögling zuführen ſoll, dem alſo ſchon von Anfang alle pädagogiſchen Maßregeln conform ſein, zu dem ſie ſich wie Mittel zum Zwecke verhalten müßen. — Allein ſo ausſchließlich von der Ethik iſt die Pädagogik nicht abhängig. Wie die Ethik ſelber, um nicht in einen geſetzlichen Formalismus zu fallen, auf eine pſychologiſche Baſis zurückgehen muß, in welcher ſowohl ihr Zweck, das objectiv Gute, ſeine ſubjective Wurzel, ſeine ſittliche Möglichkeit findet, als auch ihre Mittel als menſchliche Seelenkräfte vorhanden ſind, nicht minder aber auch das Object gegeben iſt, das erſt ethiſirt werden ſoll: ganz eben ſo, nur noch ſpecieller ausgeprägt, hat die Pädagogik ihren Ausgangspunct in der Pſychologie; ſie muß ja das Object kennen, das erzogen werden ſoll. Das ſcheint nun einfach Sache der Empirie zu ſein; man beobachtet das Kindesleben, vergleicht mit den eigenen Erfahrungen diejenigen, die von andern gemacht ſind, und gelangt ſo zu einer beſtimmten Anſicht. Aber um auch auf empiriſchem Wege das Richtige zu erfahren, muß das Auge erſt hell, der Blick geübt ſein; um, was factiſch vorliegt, würdigen zu können, muß man ſchon einen Maßſtab, alſo dem Empiriſchen gegenüber ein Ideales, dem Relativen und Accidentiellen gegenüber ein Abſolutes haben. Alſo auch der pſychologiſche Theil der Pädagogik bedarf eines Princips, und je nachdem dieſes iſt, wird auch das Reſultat der Beobachtung nicht bei jedem das gleiche ſein. Endlich, wenn es ſich darum handelt, die Mittel ſelbſt, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und ſoll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, ſo reicht dazu die volle Erkenntnis des Zweckes und andererſeits des Materials, das für jenen Zweck bearbeitet werden ſoll, nicht aus; auch für die ſpecifiſch pädagogiſche Technik bedarf es gewiſſer Grundanſchauungen, die ſelbſt wieder ſo principiell ſind, daß hievon die ganze Ausführung in Wiſſenſchaft und Praxis abhängt; es iſt der Geiſt in der Methode, es iſt der Glaube an die Methode, was ſich darin ausſpricht und fixirt. So müßen wir für unſere Wiſſenſchaft drei Principien haben: eines, das den oberſten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanſchauung vom Objecte derſelben enthält; und ein drittes, das gleichſam den spiritus rector für alle die Mittel darſtellt, die dazu angewendet werden ſollen, um an und mit dem ſo beſchaffenen, ſo

aufgefaßten Objecte jenen Zweck zu erreichen. Vollständig aber wird sowohl die Forderung der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik als auch die Einheit des praktischen Verfahrens erst dadurch erfüllt sein, wenn auch diese drei Principien auf ein einziges zurückgeführt werden können. Das nun ist alsdann möglich, wenn wir — ganz gemäß dem, was auch die christliche Ethik als ihr Princip anzusehen hat — uns in den Mittelpunct des Christenthums stellen; dort ist kein bloßer Grundsatz, weder ein praktisches oberstes Gesetz noch eine theoretische Lehre, eine Idee, sondern der persönliche, lebendige Erlöser selbst das Princip; als solches wirkt er in demjenigen Ganzen, das wir das Reich Gottes nennen, — als solches muß ihn auch die Wissenschaft erkennen und solchem Realprincip gemäß sich gestalten. So nun sagen wir auch von der Pädagogik: ihr Princip ist Christus; und zwar, wenn wir nun jene drei Seiten gleich ins Auge fassen, nach welchen hin sich das pädagogische Princip differenziirt, so gewinnt dasselbe folgende concretere Gestalt: 1) War dem Griechen der Weise, dem Israeliten der Gerechte das Ideal eines Menschen, so ist dieses Ideal uns gegeben in Christus, und zwar in solch reeller, substantieller Weise, daß der Zögling nicht bloß Christo ähnlich (Phil. 2, 5. Röm. 15, 5), also ein Mensch Gottes (2 Tim. 3, 17), sondern daß er mit Christo persönlich Eins werden soll; Christus soll in ihm Gestalt gewinnen (Gal. 4, 19), d. h. eben: Christus soll das Realprincip sein, das lebenskräftig in ihm wirkt, das in ihm, in diesem Individuum, aufs neue Fleisch wird, sich in ihm zu neuer persönlicher Realität ausprägt. Daß damit nichts ächt menschliches, nichts sogenannt weltliches, sofern es ethisirt werden kann, von der Erziehung ausgeschlossen, diese durch obiges Princip nicht zu einer mönchischen oder pietistischen gemacht ist, hat das System der Pädagogik selbst zu zeigen (s. die Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 94 ff.). 2) Indem wir von einer christlichen Anthropologie reden, so ist damit gesagt, daß auch für die richtige Erkenntnis des menschlichen Wesens Christus das Princip ist; d. h. a) er, als sündloser Mensch, ist der Maßstab, an dem wir erst erkennen, daß unsere Natur eine gefallene, verderbte ist; sowie nicht minder sein Erscheinen in der Welt, seine Wirksamkeit als Erlöser uns die Nothwendigkeit einer Erlösung durch eine Offenbarung Gottes kennen lehrt, also darthut, daß uns ohne solche nicht zu helfen war; aber b) er, als sündloser, die Fülle der Gottheit (Kol. 2, 9) in sich tragender Mensch, ist auch der factische Beweis, daß diese Menschennatur einer Erlösung, einer Befreiung, einer Erhebung zur Göttlichkeit (2 Petri 1, 4. ἵνα γένησθε θείας κοινωνοὶ φύσεως) fähig ist, daß es also ebenso sehr nöthig als auch der Mühe werth und eine nicht vergebliche Arbeit ist, dieser Menschennatur in jedem Individuum sich anzunehmen und ihren anerschaffenen, erst in Christus vollständig zu Tage gekommenen Adel ihr zurückzugeben. Sein eigenes Wachsthum, in dem wir trotz der Dürftigkeit der Nachrichten über seine Kindheit und Jugendgeschichte doch gewisse Stadien unterscheiden können, zeigt, daß auch das Reine, Göttliche, was im Menschen, im Kinde lebt, erst wachsen muß, also die Naturordnung auch im Geistesleben nicht aufgehoben ist, sondern respectirt werden muß. — In diesen Beziehungen liegt das christlich-pädagogische Princip in der Stelle Marc. 10, 14 klar vor uns; zu Christo sollen die Kinder gebracht werden, das deutet darauf, daß außer ihm für sie kein Heil ist, weder in ihnen selbst noch in der Menschenwelt, weder in der Natur noch in der Cultur finden sie die rettende Kraft. Aber „ihrer ist das Himmelreich," das beweist ihre Fähigkeit dazu, wie auch das „wehret ihnen nicht" den geheimen, auch unter der Sünde noch fortdauernden Zug zu ihm hin verräth. Endlich 3) bietet für die Methode der Erziehung schon das zeitliche Leben des Herrn reichliche Anhaltspuncte dar, wie er als Pädagog an seinen Jüngern, an seinem Volk arbeitete. Aber auch in diesem Puncte beschränkt sich das Princip nicht auf ein bloßes Vorbild; vielmehr ist er selbst in seiner lebendig fortdauernden Wirksamkeit in der Kirche und in den einzelnen Menschenherzen, d. h. sein Geist, Christus im h. Geiste, der wahre παιδαγωγός: diesen Geist in sich selber zu tragen, ihn zu verstehen, ihm zu folgen, in seiner Kraft immer schärfer nicht nur das Gute vom Bösen, das Heilsame

vom Nachtheiligen, ſondern auch das Beſſere vom Guten, das Beſte unter mannigfachem Guten zu unterſcheiden, überhaupt δοκιμάζειν τὰ διαφέροντα (Phil. 1, 10; vergl. Röm. 12, 2), in dieſem Geiſte auch ſtets zu reden, was gut iſt πρὸς οἰκοδομὴν τῆς χρείας, ἵνα δῷ χάριν τοῖς ἀκούουσιν (Eph. 4, 29; vergl. Kol. 4, 6), und ebenſo im Zögling ſelbſt jenen innern Erzieher arbeiten zu laſſen, ihm Raum zu ſchaffen, ihn zum Worte kommen zu laſſen, allmählich ihm gänzlich Platz zu machen, damit er allein das Regiment führe: — das iſt in allen Erziehungsmethoden das einzig wahrhaft Methodiſche, es iſt, wie wir dieſes Princip ſonſt ausgedrückt haben, die Weisheit, die wohl in der einen Erziehungsweiſe eine mehr, in der andern eine weniger adäquate Geſtalt erhält, die aber auch zur richtigſten methodiſchen Regel immer als das eigentlich Beſeelende hinzutreten muß, wovon erſt der wirkliche Erfolg abhängt. Mit dieſem Princip iſt allerdings kein beſtimmter Inhalt gegeben, es ſcheint mehr formell als materiell zu ſein. Wir hätten alſo vielleicht eher irgend einen der in Theorie und Praxis vorkommenden Grundſätze hier einreihen ſollen; z. B. den Grundſatz, dem Zögling ſo viel als möglich freien Spielraum zur Entwicklung ſeiner Kraft und ſeines Willens zu laſſen; oder den Grundſatz: durch den Kopf zum Herzen! dann wieder nach der Seite des Lernens das non multa, sed multum u. ſ. f. Aber alles der Art ſind Maximen, nicht ein Princip; als ſolches genügt uns nur eine Lebensmacht, die wir zwar nicht in eine Formel bannen und als Deviſe auf unſere Fahne ſchreiben können, die aber deſto ſicherer alles umfaßt, die nicht wie eine Regel mit ihren Ausnahmen als unvermeidlichen Trabanten daſteht, ſondern im Geiſte ſich lebendig erweiſt und im einzelnen Falle das Richtige unmittelbar an die Hand giebt; eine Potenz, die den Erzieher inſpirirt. Damit allein ſtehen wir feſt auf dem Boden des Evangeliums, das ja auch für das ſittliche Leben keine oberſte Formel als größtes Gebot aufzuſtellen ſich begnügt, ſondern die lebendige Macht des Guten ins Menſchenherz ſelber pflanzt — „den Geiſt der Kraft, der Liebe und der Zucht," 2 Tim. 1, 7.

2) Sehen wir uns noch nach Sätzen und Begriffen um, die uns in der Geſchichte und Literatur der Pädagogik als Principien vorgeführt werden, ſo zeigt ſich die größte Mannigfaltigkeit derſelben in der erſten der drei Beziehungen, welche wir oben unterſchieden haben; es iſt der Zweck, die Aufgabe der Erziehung, die principiell ſo verſchieden beſtimmt wird, während für die beiden andern Grundfragen, die anthropologiſche und die methodiſche, für die eine nur eigentlich Ein Hauptgegenſatz, für die andere nur Vereinzeltes und dem Detail Angehöriges anzuführen iſt. Wir verſuchen in folgendem eine Zuſammenſtellung deſſen, was geſchichtlicher Regiſtrirung werth ſcheint. (Eine überſichtliche Zuſammenſtellung der Principien finden wir auch bei K. Schmid von Schwarzenberg, Philoſ. Pädag. im Umriß S. 3—6, ohne daß dieſelbe jedoch auf Selbſtändigkeit und ganz genaue Rubricirung Anſpruch machte. Gräfe hat in ſeiner Allgem. Pädag. I. S. 357—360, Anm., etwas ähnliches verſucht, aber nur in Form von Citaten, ohne ſie nach beſtimmten Rückſichten ſachlich zu ordnen.)

A. Grundſätze über das Ziel und den Zweck der Erziehung.

a) Solche, die nicht einen feſten Punct, ſondern bloß die Richtung angeben, in welcher die Erziehung vorzugehen hat.

1) „Erziehung iſt abſichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachſenen auf die Jugend, um dieſe zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden ſtehen" oder „welche die Einwirkenden beſitzen und überblicken." In dieſer Definition, wie wir ſie bei Beneke — übrigens nicht als die von ihm feſtgehaltene Anſicht, ſ. Erz.-L. 2. Aufl. S. 6. 7. — ausgedrückt finden, iſt ein abſolutes Ziel, ein Ideal nicht bezeichnet; es iſt zufällig, auf welcher Stufe ſelbſteigener Bildung der Erzieher oder ein ganzes Zeitalter ſteht; auch iſt dabei nicht unterſchieden zwiſchen demjenigen an der Bildung, was fortſchreitet von Generation zu Generation und zwiſchen dem, was immer und überall dasſelbe iſt, was jedes Menſchen Werth bedingt. Obige Definition erſcheint als praktiſches Princip wirklich feſtgehalten in der Kaſten-

erziehung einzelner Völker. — Eine Correctur jenes Princips läge in dem, wenn wir nicht irren, von Krauſe irgendwo aufgeſtellten oberſten Geſetz: „Erziehe dein Kind ſo, daß es beſſer wird, als ſein Erzieher.“ Aber abgeſehen davon, daß einer beſſer als ſein Erzieher und doch noch kein Held in irgend einer Tugend ſein kann, wollen wir nur an Baſedow erinnern, der, wenn er ſich im Trinken etwas überſehen hatte, ſich ſeinen Zöglingen in Deſſau ſelber als warnendes Beiſpiel präſentirte; dadurch ſollte der Zögling beſſer werden als ſein Erzieher; ob aber das Experiment gelang, iſt eine andere Frage. Was ich ſelber nicht beſitze, das kann ich nicht geben; was ich ſelber nicht kann, das kann ich nicht lehren. Mancher Schüler iſt ſchon viel mehr geworden, als der Lehrer war: aber dann wars nicht der Lehrer, der ihn dazu gemacht, ſondern die höhere Begabung, der der Lehrer immerhin zur Entfaltung geholfen. Unter dieſer Vorausſetzung alſo könnte jener Grundſatz allein praktiſch werden, aber eben, weil er an dieſelbe (auch in rein ſittlicher Beziehung ſo gut, wie in Betreff der Begabung) gebunden iſt, taugt er nicht zu einem Princip.

2) Beſtimmter und in dieſer Beziehung geeigneter wäre der Satz, in welchen Braubach (Fundamentallehre der Päd. 1841) die höchſte Aufgabe des Pädagogen faßt: Erziehe dein Kind zu ſeinem eigenen Erzieher. Darin iſt ja nicht bloß der Begriff der Volljährigkeit, der gediegenen Selbſtändigkeit, ſondern zugleich die ſittliche Nothwendigkeit einer lebenslänglichen Zucht ausgeſprochen. Aber das Ziel ſelber, zu dem auch die Selbſterziehung, wie das Erzogenwerden nur Mittel und Weg iſt, iſt durch jenes Princip nicht fixirt, ſondern nur weiter hinausgerückt. (Aehnlich iſt auch die Definition, die J. M. Sailer, „Ueber Erziehung für Erzieher“ I. S. 2, gegeben hat.)

3) Unter obige Kategorie gehört noch die von der philanthropiſtiſchen Schule her überaus häufig aufgeſtellte Behauptung (z. B. v. Heuſinger, Lehrbuch der Erziehungskunſt 1797; unter den Neueren von Scherr, Handb. der Päd. 1839 I. S. 437): Die Erziehung habe lediglich die Kräfte und Anlagen, die im Kinde ſchlummern, dieſe aber alle zu wecken und zu entwickeln. Greift dies einerſeits zu weit hinaus, da manche Kraft im Menſchen liegt, die nicht ſein Vater oder ſein Hofmeiſter, ſondern erſt das Leben, die Kämpfe reifer Jahre in ihm wecken: ſo iſt es andererſeits auch darin verfehlt, daß — ganz abgeſehen von poſitiv ſchlimmen Anlagen eines Individuums — ſelbſt die zum Guten dienlichen Kräfte in ſehr verſchiedener Richtung entwickelt werden können, der Pädagog alſo, wenn ihm bloß Entwicklung derſelben aufgegeben iſt, damit noch ſchlechterdings nicht weiß, nach welcher Seite er ſie in Bewegung ſetzen ſoll. Dieſem Fehler haben andere durch irgend einen Beiſatz abzuhelfen geſucht; z. B. Greilling (in einer Abh. in Niethammers Philoſ. Journal 1795): „Erziehung iſt abſichtliche Beförderung der Entwicklung und Vervollkommnung aller Kräfte,“ alſo entſprechend dem Wolf'ſchen Moralprincip: perfice te, aber auch ebenſo unbeſtimmt; — oder Ewald (Vorl. über die Erz.-L. 1808 I. S. 7): „Erziehung iſt die Summe aller menſchlichen Veranſtaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menſchenweſens zu rechter Zeit und in naturgemäßem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Beſtimmung des Menſchen hingeleitet werden.“ Hier iſt doch auf die Proportion zwiſchen verſchiedenen Kräften und auf die allgemeine Beſtimmung des Menſchen hingewieſen; aber gerade dieſe letztere kann noch ſehr verſchieden gefaßt werden, es iſt vorerſt nur ein formeller Ausdruck, der ſeines Inhalts noch gewärtig iſt.

b) Principien, die ein beſtimmtes Ziel vorſtellen, eine feſtumgränzte Idee, die durch die Erziehung realiſirt werden ſoll; ſei es, daß dieſelbe auch ihrem Inhalte nach idealer und ſpiritueller Art iſt, eine Idee, die gleichſam über den reellen Dingen ſchwebt, oder daß ſie der greifbaren Wirklichkeit angehört, alſo mehr materieller Natur iſt. Dabei macht es aber einen weſentlichen Unterſchied, ob das, wozu und wofür der Zögling erzogen werden ſoll, in ihm ſelbſt liegt oder ob es eine außer ihm beſtehende, univerſellere Potenz iſt, zu welcher er ſich nur als Mittel verhalten, der er nur dienſtbar ſein ſoll, —

in deren Hände, wie Schleiermacher (Erz.-L. 701) ſich ausdrückt, die Erziehung ihren Zögling dereinſt abzuliefern hat (ſ. über dieſen Gegenſatz ſelber den Art. Erziehung). Dieſe beiden Linien berühren ſich allerdings vielfach; darin z. B., daß ich irgend einem Allgemeinen, wie dem Vaterland, der Civiliſation u. ſ. w. mich dienſtbar mache, kann ja auch mein eigenes höchſtes Glück erreicht ſein, und umgekehrt, wenn meine eigene Bildung ihren Höhepunct erreicht hat, ſo wird ſie mich auch fürs Allgemeine deſto brauchbarer und nützlicher machen. Aber die Frage iſt, auf welche der beiden Seiten das Hauptgewicht gelegt wird; hiernach rubriciren ſich uns die betreffenden Principien folgendermaßen.

1) Subjective Seite.

α) Principien von idealem Charakter.

Dahin gehört Graſer's „Divinität," Niemeyer's „Humanität," welche letztere (in ſeinen Grundſätzen der Erz. u. d. Unt. I. § 9) ſchließlich als Harmonie der Freiheit mit der Vernunft gefaßt wird. Aehnlich iſt die Definition des Erziehungszweckes bei Roſenkranz (Syſt. der Päd. § 13): Menſchlichkeit als Verwirklichung der dem Geiſt nothwendigen Freiheit. Dasſelbe Prineip liegt in der Definition von J. G. Fichte (Grundlage des Naturrechts 1796): Erziehung iſt Aufforderung (?) zur freien Selbſtthätigkeit. Dieſen Ideen allen laſſen wir ihre volle Berechtigung, aber um an die Spitze der Pädagogik geſtellt zu werden, müßte ihnen ſchon ein beſtimmter Inhalt gegeben ſein, da ſie ſich alleſammt in ſehr verſchiedenem Sinn und Geiſt auffaſſen laſſen. Während jedoch dieſe Prineipien zwar das Ziel der Erziehung in den Zögling ſelber ſetzen, aber in jedem Individuum das Gleiche als ſolches Ziel poſtuliren, nämlich eben die Humanität, die Divinität u. ſ. w.: ſo ſubjectiviren andere dasſelbe noch mehr; ſie ſetzen es nicht nur in das Subject, ſondern in das Individuum. So fordert Schwarz (Erz.-L. II. S. 331): „ſuche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erſchauen: dieſes Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden;" eben ſo Jean Paul (Levana I. § 26): „Jeder von uns hat ſeinen idealen Preismenſchen in ſich, den er helmlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen ſtrebt. In einem Anthropolithen kommt der Idealmenſch auf der Erde an; ihm von ſo vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß ſich die übrigen ſelber befreien können, dies iſt oder ſei Erziehung; — nur muß jener Idealmenſch, der in jeder beſſeren Seele der ſtehende Hauslehrer bleibt, vorher errathen werden; kein ſolcher könnte gegen einen andern ausgewechſelt werden." — Es iſt die Idee der Perſönlichkeit, die in dieſem Prineip auftritt; wie viel wahres darin liegt, haben wir in dem Art. „Charakter" dargelegt, aber in einem pädagogiſchen Princip muß eben ſo ſehr das für alle gleichmäßig Gültige zu ſeinem Recht kommen; als Prineip alſo wäre obiges zu einſeitig. Es iſt daher ganz richtig, wenn Guſtav Baur beides zu combiniren ſucht (Grundz. der Erz.-L. § 4): „Jeder iſt" (§ 26) „beſtimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menſchheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derſelben einzunehmen." Aehnlich Schleiermacher, Erz.-L. S. 50 ff.: „das Ende der Erziehung iſt die Darſtellung einer perſönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen; die Erziehung ſoll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moraliſchen Ganzen, dem er angehört."

β) Der realen Welt entnommen ſind diejenigen Principien, die uns entweder die Glückſeligkeit (wie die Philanthropiſten, vergl. Trapp, Verſ. einer Päd. 1780 S. 25), oder die Geſundheit (Locke's sana mens in corpore sano), oder die Kräftigkeit (Peſtalozzi's Ideal: „ungeheure Kraft") oder die Schönheit (Schreber, Kallipädie oder die Erziehung zur Schönheit. 1858), als Erziehungsziel vorhalten; der Induſtrialismus weiß uns auch die Arbeit als ſolches zu empfehlen, wornach eigentlich der ouvrier das Ideal eines Menſchen iſt (Friedrich, die Erziehung zur Arbeit. 1852). Hieher gehört aber auch das Rouſſeau'ſche Princip der Naturgemäßheit; denn wenn gleich dasſelbe die Natur zunächſt nur als Muſter und Maßſtab bezeichnet, dem gemäß die Erziehung bewerkſtelligt werden ſoll, ſo iſt doch als Reſultat nichts anderes gedacht als

reine Natur, frei von allem, was ihr hemmend und entstellend sich anhängen will, frei im Gebrauche aller ihr inwohnenden Kräfte. Da ist Erziehung nicht Erhebung der Natur zur Cultur, sondern Zurückführung aus der Cultur zur Natur. Wie dieses Princip von Beneke aufgenommen und modificirt worden ist, darüber s. seine Erz.-L. I. S. 10 ff.

2) Objective Seite.

α) Auch hier begegnen uns bei den einen solche Grundanschauungen, deren Object eine ideale Macht ist, für welche der Zögling gebildet werden soll. Obenan ist in dieser Linie die specifisch religiöse Erziehung zu stellen, in dem Sinne nämlich, in welchem Religion als absoluter Gegensatz gegen alles sogenannte weltliche, wie Staatsleben, Wissenschaft, Kunst u. s. w. gedacht wird, also im Sinne pietistischer Einseitigkeit und Exclusivität. Denn obwohl auch in solchem Falle als Ziel der Erziehung die Seligkeit des Zöglings angegeben wird, also wirklich der Zweck der Erziehung in ihm selbst, in seinem persönlichen Heile liegen soll (was die religiöse Fassung des eudämonistischen Princips, s. 1, β) wäre): so bringt es gerade die genannte Einseitigkeit und Exclusivität mit sich, daß nicht mehr der Sabbath um des Menschen willen, sondern der Mensch um des Sabbaths willen da zu sein scheint, d. h. daß die Religion zu einem starren, traditionell noch mehr erstarrten Gesetze wird, dem gegenüber das rein Menschliche völlig ignorirt oder vernichtet werden soll, statt daß man es verstünde oder auch nur versuchte, das Menschliche mit dem Göttlichen, das Vergängliche mit dem Unvergänglichen ins rechte Verhältnis zu setzen, jenes durch dieses zu verklären, dieses in jenem zu realisiren. Da ist z. B. das Gebet nicht mehr der Trost und die Zuflucht des Menschenherzens, sondern eine Aufgabe, deren Umfang man möglichst steigert; es soll nicht mehr als Bitte und Dank, als A und O des Menschen Thun heiligen, nicht mehr wie ein Sonnenblick bald da bald dort ins gemeine Leben hereinglänzen, sondern es soll alles andere, soweit die physische Möglichkeit dies zuläßt, absorbiren, es soll selber zur Arbeit, ja zur Kunst, zur Virtuosität werden. Dies ist zwar von keinem Pädagogen geradezu als Princip aufgestellt und theoretisch ausgeführt worden, aber daß es in der Praxis vorkommt, ist unleugbar; der Vollständigkeit halber mußte dasselbe, als Gegensatz zum ächt religiösen Princip, wie es oben entwickelt wurde, genannt werden. — In dieselbe Reihe setzen wir Grundsätze, wie den Diesterweg'schen (s. d. Wegweiser für deutsche Lehrer. 1838 I. S. 6): Erziehe dein Kind zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Der Ausdruck ist gut gewählt, wir könnten ihn acceptiren, sobald wir nur erst wüßten, was denn dieses Wahre, Gute und Schöne ist? Ein alter Grieche, ein Humanist aus der Zeit Reuchlin's, ein Kantianer, ein moderner Humanitarier oder Lichtfreund — jeder wird dasselbe anders, und keiner wird es so definiren, wie wir auf Grund christlicher Weltanschauung es thun. Weniger noch dürfte die von Curtman (in der Preisschrift: Die Schule und das Leben) aufgestellte Formel ausreichen: Erziehe dein Kind für die christliche Civilisation, obgleich der Begriff durch den Beisatz „christlich" einen bestimmteren Inhalt gewonnen hat. Sehen wir davon auch ab, daß Civilisation, Civilisiren genauer genommen eine ins große gehende, auf ganze Völker bezügliche Thätigkeit ist, an der sich activ zu betheiligen nicht jedermanns Aufgabe sein kann (Curtman hat das Wort wohl mehr im passiven Sinne verstanden), so sagt der Satz zu sehr idem per idem: bilde dein Kind für christliche Bildung.

β) Realistischer ist der Erziehungszweck gefaßt von denen, die entweder das Weltbürgerthum dazu erheben (wie dies auch eine der philanthropistischen Vorstellungen war, die übrigens auch Kant acceptirt hat, vergl. s. Pädag. v. Rinck S. 18: „die Anlage zu einem Erziehungsplane muß kosmopolitisch gemacht werden); — oder die die Nation, die Nationalität, das Nationalbewußtsein obenanstellen (dies ist factisch das französische Erziehungsprincip; „die große Nation," „die große Armee," das sind Dogmen, die die Erziehung in Haus und Schule beherrschen); — oder die den Staat als diejenige höchste Potenz ansehen, für die jeder einzelne erzogen werden müße (anders ist dies in

den Republiken des Alterthums, anders von Friedrich dem Großen, anders in der erſten franzöſiſchen Revolution, anders vom modernen deutſchen Liberalismus, von dieſem häufig im Gegenſatze gegen den religiöſen Charakter der evangeliſchen Volksſchule verſtanden worden; conſequent würde eine auf der Hegel'ſchen Theorie vom Staat als der objectiven Sittlichkeit beruhende Pädagogik dieſes Princip aufſtellen müßen); oder die als ſolche Potenz vielmehr die Kirche betrachten (welch letzteres nur auf katholiſchem Boden möglich, dort aber nur von den Jeſuiten in rückſichtsloſer Conſequenz durchgeführt worden iſt; wir Proteſtanten werden zwar kirchlich, d. h. im Geiſt unſerer Kirche erziehen, aber nicht das Sein in der Kirche als höchſten Lebenszweck faſſen: die Kirche iſt eben ſo ſehr um des Einzelnen willen da, als der Einzelne für ſie da iſt).

B. Was die anthropologiſchen Principien betrifft, ſo ſtehen ſich hier zwei Extreme gegenüber, zwiſchen denen die wahre Anſchauung der Sache in der Mitte liegen muß. Es iſt der Pelagianismus mit ſeinen mannigfachen, aber unbedeutenden Modificationen, der im Zögling nur Gutes und alles Gute als ſchon vorhanden, als Anlage und Neigung vorausſetzt, und daher in der Erziehung nur entwickeln will; eine Anſicht, die auf Seite des intellectuellen Lebens zur Sokratik führt und in dieſer ſich repräſentirt, deren Grundſatz iſt, nichts dem Zögling als traditionelle Wahrheit, als Offenbarung, zu überliefern, ſondern alles durch bloßes Fragen aus ihm ſelber herauszulocken. Das andere Extrem wäre der Manichäismus, der im gefallenen Menſchen nichts gutes mehr übrig läßt; ein pädagogiſches Princip iſt aber von dieſer Seite nie aufgeſtellt worden, da jene Vorausſetzung jede Erziehung zum voraus unmöglich macht; ſelbſt die Handhabung der Zucht wäre in dieſem Fall nur eine Art Polizei, nur Einſchränkung zum Behufe öffentlicher Sicherheit, nicht Erziehung. Statt deſſen können wir diejenige Anſicht als den pädagogiſchen Gegenſatz des Pelagianismus bezeichnen, welche im Zögling gar nichts, weder Böſes noch Gutes als angeborene Neigung und Anlage vorausſetzt, ſondern ihn erſt durch Erziehung das werden läßt, was er wird. Repräſentanten dieſer Richtung ſind Herbart und Beneke, jeder in anderer Weiſe (worüber die ſie betreffenden Art. zu vergleichen ſind); ebenſo, nur nach ſeiner eigenen Art, d. h. nach der eines franzöſiſchen Charlatans, ausgeführt iſt dieſer Grundgedanke bei Jacotot, der wenigſtens in Bezug auf die intellectuelle Bildung von dem Satze ausgeht, daß alle Menſchen gleiche Geiſtesanlagen haben, daher man aus jedem machen könne, was man wolle; was genau betrachtet ganz dasſelbe iſt, wie wenn wir ſagten: poſitiv angelegt iſt in keinem etwas, ſondern nur die Möglichkeit für alles; was alſo aus ihm wird, iſt rein das Werk ſeines Erziehers. Da wir hier nur die Principien aufzuzeichnen haben, ſo können wir nicht weiter die Entwicklung derſelben bei jedem der genannten Pädagogen verfolgen, die übrigens vielfach zeigt, wie nahe ſich Extreme berühren können, ohne daß darum der principielle Gegenſatz aufhört.

C. Was wir endlich das Princip der Methode nennen, dafür bietet die Geſchichte noch ſehr wenig allgemeines und bedeutendes dar. Wir finden wohl eine Menge Unterrichtsgrundſätze, aber ſie haben, wie oben ſchon erinnert iſt, nur die Dignität von Maximen und gehören ohnehin faſt nur dem Gebiete der Didaktik an. Für die Erziehung iſt das, was wir hier im Auge haben, meiſt in der Form ausgeſprochen, daß geſagt wird, welche Eigenſchaften der Erzieher perſönlich haben und wie er ſeinen Beruf, wie er ſeine Arbeit und deren Erfolg anſehen müße? Nur bei Peſtalozzi iſt die Frage ſelbſt mit aller Schärfe herausgetreten, aber in einer Weiſe von ihm beantwortet, in der wir ein πρῶτον ψεῦδος, alſo eben einen Irrthum im Princip erkennen. Bekanntlich (ſ. den Art. Peſtalozzi) hatte er den Abergiauben, ſeine Methode, und zwar nicht bloß als Art des Unterrichts, ſondern als Methode der Erziehung im vollen Umfange, wirke unfehlbar; mit derſelben Sicherheit, wie eine Maſchine auf das ihr hingegebene Material wirke und ihm die verlangte Form gebe, werde und müße auch die Methode ihre Reſultate erzielen. Und wie bei einer Maſchine auf die perſönliche Qualität deſſen, der ſie in Bewegung ſetzt, lediglich nichts ankommt, ausgenommen das Eine, daß er

den Handgriff versteht, durch den sie in Bewegung zu setzen ist: so sollte auch von der persönlichen, sittlichen und intellectuellen Qualität des Erziehers der Erfolg nicht im mindesten abhängen, wofern er nur den Mechanismus der Methode recht eingeübt hätte, d. h. das Lehrbuch und die Reihen von Uebungen, die es vorschreibt, zu handhaben wüßte. In welchen Widerspruch mit sich selbst Pestalozzi sich hiedurch setzte, wie sehr er gerade das, womit er persönlich seine Erfolge errang, in seiner Theorie ignorirte oder leugnete, haben wir hier nicht auseinanderzusetzen; wir stellen dem bloß gegenüber, daß principiell 1) keine Methode als eine in obigem Sinn unfehlbare anerkannt, daß 2) jeder Erfolg als eine Gabe Gottes (Herbart hat gesagt: als ein Ereignis) dankbar hingenommen wird nach 1 Kor. 3, 6; und daß 3) was der menschliche Erzieher dazu thun muß, um seinerseits keine Verantwortung zu haben (vergl. Ap.-G. 20, 26), jene Einheit von treuer Liebe und Einsicht ist, die wir Weisheit nennen; diese macht den Erzieher zu dem, was er sein soll, zu einem Werkzeuge, durch welches der Herr selbst wirkt, durch welches der Erlöser seine Erlösung dem einzelnen Menschenkind zu eigen macht, d. h. dasselbe erzieht. — Das ganze Erziehungswerk damit zu beginnen, daß man bekennt, wir können keine Bürgschaft leisten (mit unsrer Macht ist nichts gethan!), aber auch, daß man alle Kraft des Geistes und Willens aufbietet, um an der edlen Pflanze nichts zu versäumen, daß sie seiner Zeit reiche Früchte bringe, um vielmehr im Namen und in der Kraft Christi zu wirken, solange es Tag ist, — das ist auch ein Princip, dessen dominirende Bedeutung im ganzen System wie in der Praxis auch bei solchen zu erkennen ist, die nicht daran denken, auch in diesem Puncte ein Princip ausdrücklich aufzustellen. (Das sub C. kurz Gesagte ist weiter entwickelt in des Unterzeichneten Evang. Pädagogik. 2. Aufl. S. 126—135.)

Palmer.

Erziehungstalent, Takt. Vor allem anderen darf hier, als durch den Sprachgebrauch festgestellt, angenommen werden, daß, sobald beide einem Menschen zugeschrieben werden, *Talent* jederzeit eine *natürliche Anlage*, *Takt* dagegen eine, zwar auf natürlicher Anlage beruhende, aber zugleich durch Uebung *erworbene Fertigkeit* bezeichnet.

Talent nämlich, eigentlich (τάλαντον) die Wage, dann das Gewicht und endlich das dem Menschen durch höhere Macht beschiedene Theil, das geistige Pfund, womit er wuchern soll,*) bezeichnet die besonders kräftige geistige Anlage für irgend ein, oder auch für mehrere Gebiete menschlicher Thätigkeit: durch die Nebenbegriffe des Geistigen, besonders Kräftigen und der specifischen Begabung für bestimmte Gebiete unterscheidet sich der Begriff des Talentes von dem allgemeineren der *Anlage* (vgl. d. Art. I. S. 161). Nach den Hauptgebieten geistiger Thätigkeit kann man unterscheiden: Talente der Erkenntnis, welche zur Erforschung des Wahren, ästhetische Talente, welche zur Darstellung des Schönen in der Kunst, und praktische Talente, welche zur Verwirklichung des Guten im Leben berufen sind. Offenbar liegt das *Erziehungstalent* im Bereich der *praktischen Talente*; die bloß wissenschaftliche oder künstlerische Begabung reichen dazu nicht aus. Das Leben aber stellt der Einwirkung des Menschen verschiedene Aufgaben, die im wesentlichen in zwei Classen zerfallen. Entweder handelt es sich um Gestaltung der Gegenstände und Verhältnisse des äußeren Lebens nach den sie bedingenden Gesetzen und Regeln, wie bei der Mechanik, der Land- und Forstwirthschaft, dem Finanzfache, der Heilkunde und dazu sind die *technisch-praktischen Talente* berufen. Oder es handelt sich um Einwirkung auf das Gebiet der sittlichen Freiheit nach Maßgabe der ewigen Gesetze und zur Verwirklichung der höchsten Aufgabe des geistigen Lebens, und dies ist, wie bei dem Berufe des Geistlichen, auch bei dem des Erziehers der Fall, während die Wirksamkeit des Staatsmannes und namentlich die des praktischen

*) Matth. 15, 14—30. Unser Begriff von Talent, als der geistigen Anlage, geht offenbar von diesem biblischen Gebrauche aus.

Juriſten zwiſchen beiden Gebieten in der Mitte liegt. — Wir nennen die für dieſe Wirkungskreiſe angelegten Talente die ethiſch-praktiſchen, nicht um ihnen eine beſondere Anlage zur perſönlichen Sittlichkeit beizulegen, die ja nicht Product der Naturanlage, ſondern der ſittlichen Freiheit iſt, wohl aber eine Anlage zur Erkenntnis der allgemeinen ethiſchen Geſetze und Aufgaben, wie ſie für die techniſch-praktiſche Virtuoſität nicht unmittelbar nöthig iſt. Da nun die Wiſſenſchaft im höchſten Sinne auf die Erkenntnis der das Einzelne begründenden allgemeinen Geſetze, die ſchöne Kunſt auf die unmittelbare Veranſchaulichung dieſer Geſetze in der einzelnen concreten Erſcheinung gerichtet iſt, ſo dürfen wir ſagen, daß das ethiſch-praktiſche Talent und das pädagogiſche insbeſondere das Intereſſe für das Allgemeine der Wiſſenſchaft und für das Ideale der Kunſt vor dem techniſch-praktiſchen Talent voraus haben und ſomit zwiſchen dieſem auf der einen und dem wiſſenſchaftlichen und äſthetiſchen Talent auf der anderen Seite in der Mitte ſtehen müße: ohne den ein lebendiges wiſſenſchaftliches und äſthetiſches Intereſſe begleitenden idealen Zug und Schwung würde es der Erzieher nicht über mechaniſche Dreſſur hinaus zu lebendiger geiſtiger Erweckung und Anregung der Zöglinge bringen.

Damit das ethiſch-praktiſche Talent beſtimmter zum pädagogiſchen Talent werde, muß es ſich mit der beſonderen Anlage, auf die Jugend zu wirken, verbinden. Abgeſehen von der allgemeinen Richtung und Fähigkeit, auf den Willen anderer beſtimmend einzuwirken, welche ſchon im Begriffe des ethiſch-praktiſchen Talentes liegt, beruht dieſe Anlage einmal auf einer natürlichen Zuneigung zur Jugend und zur Beſchäftigung mit ihr und dann auf dem Verſtändnis für ihre beſondere Art, ihre Anſchauung, ihre Intereſſen und Neigungen, und zu dieſem Verſtändnis gehört wieder namentlich ein aufmerkſamer und friſcher Sinn für die Auffaſſung und Darſtellung des Concreten, Anſchaulichen und Charakteriſtiſchen in der Natur, wie im menſchlichen Leben, insbeſondere der Geſchichte. Und wie die Virtuoſität im Unterrichte hauptſächlich auf der Leichtigkeit beruht, dieſe Einzelnheiten auch aus verſchiedenen Fächern zu combiniren, damit ſie ſich gegenſeitig erläutern und das allgemeine Geſetz aus ihnen abgeleitet und erklärt werde: ſo wird die Erziehung im engeren Sinne dadurch unterſtützt, daß mit dem Eingehen in die eigenthümliche Art und Weiſe, wie die Jugend eben iſt, ſich die Fähigkeit verbindet, von da aus immer die Beziehung auf das Ziel zu finden, zu welchem ſie herangebildet werden ſoll, damit der Erzieher nicht bloß mit den Kindern Kind werde, ſondern auch ſie mit dem Manne Männer. Die Rückſicht endlich auf die verſchiedene Individualität der Zöglinge macht nöthig, daß der Erzieher die Gabe habe, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen zu erkennen und zugleich in ihre Individualität ſich zu verſetzen, um die Wege zu finden, auf welchen jeder nach ſeiner Weiſe am ſicherſten dem Ziele zugeführt wird. Hiermit dürften die Momente angegeben ſein, welche in ihrer Vereinigung das Erziehungstalent conſtituiren. Ob von einem pädagogiſchen Genie geredet werden kann, kann zweifelhaft ſein. Da Genie, wenn das Wort im Unterſchiede von Talent gebraucht wird, eine geiſtige Anlage bezeichnet, welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energiſche Concentration auf ein beſtimmtes Gebiet der geiſtigen Thätigkeit berufen iſt, abſolut Neues und Eigenthümliches zu ſchaffen: ſo findet dieſer Begriff ſeine eigentlichſte und ausgebreitetſte Anwendung in der Sphäre der Kunſt, deren Schöpfungen gleichſam ſelbſt abſolut neue und eigenthümliche Individualitäten ſind. Demnächſt wird er auf die Sphäre der Wiſſenſchaft übertragen, inſoweit es ſich hier um die Auffindung tief liegender und fruchtbarer Principien handelt, ſo wie auf Gebiete des praktiſchen Handelns, welche durch die Mannigfaltigkeit und die ſtets neuen Verkettungen bedeutender Verhältniſſe der menſchlichen Thätigkeit auch ſtets neue und beſonders ſchwierige Aufgaben ſtellen, deren glückliche Löſung eine beſondere Schnelligkeit und Sicherheit des Blickes und eine ungewöhnliche Thatkraft, überhaupt eine außerordentliche geiſtige Befähigung vorausſetzt; in dieſem Sinne ſpricht man von wiſſen-

schaftlichen, politischen und militärischen Genies. Die Verhältnisse dagegen, in welchen der Erzieher in Schule und Haus zu wirken hat, sind so einfach, die Aufgaben kehren im wesentlichen so sehr immer wieder und darum kann man auch über die Mittel zu ihrer Lösung, zumal innerhalb der christlichen Gemeinschaft, so wenig zweifelhaft sein, daß es hier nicht auf die Neues findende und schaffende Kraft des Genies ankommt, sondern auf die umsichtige und sich gleich bleibende Thätigkeit eines mit Gewissenhaftigkeit benützten pädagogischen Talentes. „Ein genialer Erzieher" ist ebenso wenig ein ganz eigentlich gebrauchter Ausdruck, als etwa „ein genialer Seelsorger." Nur wo es bei völliger Zerrüttung der pädagogischen Verhältnisse auf neue Begründung eines geordneten Zustandes ankommt durch außergewöhnliche Mittel, wäre für die schöpferische Thätigkeit des Genies eine Stelle. Unter den epochemachenden Pädagogen der neueren Zeit hatte offenbar Pestalozzi auf den Namen eines pädagogischen Genies am ersten Anspruch, obgleich er jene harmonische Verbindung verschiedener Eigenschaften nicht besaß, welche das pädagogische Talent ausmachen.

Wenn natürliche Anlage durch den heiligen Geist erhöht die rechte Richtung empfängt und verklärt wird, so wird sie zum Charisma im neutestamentlichen Sinne, und in der That gehen, bei der innigen Verwandtschaft des pädagogischen und seelsorgerlichen Amtes, die Gnadengaben, welche das Neue Testament als die unentbehrlichsten Grundlagen des Berufes zum Bischofsamte darstellt, den Eigenschaften parallel, welche wir als Hauptfactoren des Erziehungstalentes bezeichnet haben, die Gaben der Lehre, der Regierung und des Unterscheidens der Geister (1 Cor. 12, 4—11. 28). Ja der Prophet des alten Testamentes schon zählt, wenn er als die Gaben des Geistes bezeichnet Weisheit und Verstand, Rath und Stärke, Erkenntnis und Furcht des Herrn (Jes. 11, 2), damit zugleich die Eigenschaften auf, welche das Erziehungstalent begründen, die stets auf die gottgewollten höchsten Zwecke gerichtete Weisheit und den scharf unterscheidenden und Persönlichkeiten und Verhältnisse richtig würdigenden Verstand, den Rath, der überall die richtigen Mittel und Wege findet, und die Thatkraft, welche diese Mittel energisch handhabt, und endlich wird mit der Erkenntnis und Furcht des Herrn die Grundlage angegeben, auf welcher jene Eigenschaften ruhen müßen, um zu gedeihlicher pädagogischer Wirksamkeit zu führen.

Der Ausdruck Takt, insofern damit „die Feinheit und Sicherheit des Benehmens im Umgang" (Heyse, Fremdwörterbuch u. d. W.) bezeichnet wird, geht nicht von dem Begriffe des musikalischen Taktes aus (wie z. B. Krug im encyklopädisch-philosophischen Lexikon annimmt), so daß damit eigentlich das Einhalten des richtigen Maßes im Benehmen bezeichnet wäre, sondern er geht unmittelbar auf tactus, Gefühl, dann in eminentem Sinne: feines Gefühl zurück. Bestimmter verstehen wir unter Takt die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu thun. Das erste Moment in dieser Begriffsbestimmung, daß der Takt auf einer Naturanlage beruhe, weist auf seine Verwandtschaft mit dem Talent hin: ohne den natürlichen feinen Sinn für die persönliche Eigenthümlichkeit anderer und für die Besonderheit der jedesmaligen Lage wird es niemand zum Ruhme eines taktvollen Verhaltens bringen. Auf der andern Seite aber ist der Takt auch nicht bloß Sache des Talentes, sondern zugleich eine durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit. Das anständige Benehmen eines Kindes kann man nicht wohl taktvoll nennen, und das feine Gefühl, welches durch jede Unangemessenheit verletzt wird und das Angemessene überall sicher herausfühlt, wird erst dann zum Takt, wenn mit der Feinheit des Gefühls auch die Sicherheit des Benehmens sich verbindet. Weiter schließt der Begriff des Taktes die Beziehung auf den Verkehr mit andern und die ihnen schuldige Rücksicht ein: der Historiker, welcher in seinem Werke lediglich den objectiven Thatbestand darzustellen bemüht

iſt, hat keine Gelegenheit, ſich taktvoll zu zeigen, ſchreibt er dagegen für ein beſtimmtes Publicum, etwa für die Jugend, ſo ergeht die Forderung an ihn, daß er in Bezug auf die Wahl von Stoff und Form taktvoll verfahre. Endlich kann natürlich nur die Sicherheit des Benehmens in zweifelhaften Fällen auf den Ruhm eines beſonderen Taktes Anſpruch geben: der Erzieher, welcher die allgemeinen pädagogiſchen Grundſätze und Regeln mit gewiſſenhafter Sorgfalt befolgt, iſt darum noch nicht taktvoll, ſondern erſt wenn die Anwendung der allgemeinen Regel auf den beſonderen Fall zweifelhaft iſt, kann der Takt ſich offenbaren. Solche Fälle aber kommen gerade bei dem Berufe des Erziehers beſonders häufig vor, einmal weil es ſich hier um den Verkehr mit Individuen handelt, welche noch nicht unter der Zucht der allgemeinen Regeln ſtehen, von welchen der geſellige, bürgerliche und amtliche Verkehr der Erwachſenen beherrſcht iſt, und dann, weil bei der Aufgabe, die Zöglinge aus der Unſelbſtändigkeit allmählich zur Selbſtändigkeit zu erziehen, immer aufs neue die Frage entſteht, inwieweit einerſeits zu verhüten iſt, daß nicht die wachſende Selbſtändigkeit in ihrem Recht gekränkt, andrerſeits, daß nicht die noch vorhandene Unſelbſtändigkeit durch Unterlaſſen poſitiver Einwirkung Gefahren ausgeſetzt wird. Was zunächſt das perſönliche Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling anlangt, ſo würde der Erzieher, der mit den Kindern kindiſch wird, ebenſo taktlos handeln, wie der, welcher mit äußerlicher Zucht jede freie Bewegung des Kindes unterdrückt, und taktvoll nur der, welcher bei aller eigenen Achtung vor dem Rechte des kindlichen Alters und der Eigenthümlichkeit der einzelnen Individualität doch den Zöglingen eine wahre Auctorität zu werden und dadurch eine wirkſame Achtung vor dem Geſetze zu begründen verſtünde. Bei der erziehenden Einwirkung im engeren Sinne würde es eben ſo verkehrt ſein, die Zöglinge im Kindesalter ſich ſelbſt zu überlaſſen, als den zum Jüngling reifenden Knaben durch kleinliches Gängeln fortwährend in kindiſcher Unfertigkeit zu erhalten; dagegen verräth ſich der Takt des Erziehers in der Fertigkeit, mit der wachſenden Selbſtändigkeit des Zöglings die poſitive Einwirkung zu ermäßigen. Der taktloſe Lehrer ſtört das gegenſeitige Verhältnis der Zöglinge, wenn er das Lob des einen mit dem Tadel eines andern ſo miſcht, daß jener zu ſelbſtzufriedener Eitelkeit verleitet wird, in dieſem Niedergeſchlagenheit entſteht oder gehäſſige Eiferſucht gegen den bevorzugten: in dem Munde des taktvollen iſt Lob, wie Tadel ein Sporn zur Pflichterfüllung. Beim Unterrichte wäre es eben ſo taktlos, eine formelle Geiſtesbildung zu ſuchen ohne Mittheilung von Stoff, oder Kinder nach Baſedow's Manier in roher Aufklärerei mit Dingen bekannt zu machen, für deren richtige Würdigung ihr Geiſt noch nicht reif iſt, als mechaniſches Anfüllen des Gedächtniſſes oder prüde Scheu vor jeder Berührung geſchlechtlicher Verhältniſſe bei Jünglingen, die den Homer und Horaz leſen: der Taktvolle weiß den Stoff ſo mitzutheilen, daß der Geiſt geübt wird, und weiß das Bedürfnis der verſchiedenen Altersſtufen zu unterſcheiden. Bei der Einwirkung auf das ſittliche Verhalten darf der Erzieher weder durch blindes Zutrauen in den beſſeren Sinn der Zöglinge dieſe gleichſam herausfordern, den leichtgläubigen zu hintergehen, und ſo ſich ſelbſt lächerlich machen, noch durch inquiſitoriſches Mistrauen das beſſere Gefühl verletzen und das Zutrauen der Zöglinge verſcherzen. Auf ähnliche Weiſe hat es ſeine Schwierigkeit bei der pädagogiſchen Einwirkung auf die einzelnen Seiten der Individualität ſtets das rechte Maß zu finden zwiſchen Ueberreizung und Vernachläßigung des Gefühls zwiſchen der Hinlenkung des Denkens auf die genaue Erkenntnis des Einzelnen und auf die Erkenntnis des allgemeinen Geſetzes, zwiſchen der Sorge für Abhärtung des Körpers und Erhaltung der vorhandenen Geſundheit, und ganz beſonders beruht beim Austheilen von Lob und Tadel, Lohn und Strafe die pädagogiſche Unparteilichkeit, welche nicht äußerlich nach dem Buchſtaben eines beſtimmten Geſetzes urtheilen darf, auf dem richtigen Takt des Erziehers. Doch mag dieſes genügen, um das Weſen und die weſentlichſten Aufgaben des pädagogiſchen Taktes feſtzuſtellen; für die Löſung dieſer Aufgaben beſtimmte Regeln zu geben, iſt eben darum

nicht möglich, weil sie eine Sache des Taktes ist. Denn wenn Schleiermacher (Kurze Darstellung des theologischen Studiums § 132) mit Recht definirt, daß Kunst in dem Sinne, in welchem man auch von Redekunst und Erziehungskunst spricht, „jede zusammengesetzte Hervorbringung (sei), wobei wir uns allgemeiner Regeln bewußt sind, deren Anwendung im einzelnen nicht wieder auf Regeln gebracht werden kann:" so ist eben der Takt dasjenige, was, wo die Regeln aufhören, supplirend eintreten muß, wodurch die Erziehung vorzugsweise zur Erziehungskunst wird und was deswegen auch ein besonderes Erziehungstalent voraussetzt.*)

Die bei jedem Berufe so natürliche Forderung, daß der, welcher ihm sich widmet, vor allem sich selbst prüfe, ob er auch den Voraussetzungen genügt, von welchen die Lösung der jedesmaligen Berufsaufgabe abhängt, wird leider gerade bei dem Berufe des Erziehers nicht selten außer Acht gelassen. Wie der in solchen Fällen dem berufstreuen Manne gewiß sich fühlbar machende Defect des Talentes durch Nachdenken, Studium und gewissenhaften Eifer möglichst zu ersetzen und wie überhaupt das natürliche Talent in freier sittlicher Thätigkeit auszubilden und anzuwenden sei, darüber vgl. man den Art. Erzieher (S. 232 ff.). **G. Baur.**

Erziehungswissenschaft, s. Pädagogik.

Ethik (Moral; Sittenlehre). Wenn wir einen Artikel über diese Wissenschaft — somit nicht etwa bloß über die Behandlung ihres Inhalts im Schul- und Gymnasialunterricht, worüber wir auf den Art. Religionsunterricht verweisen, sondern über die Ethik selbst hier einreihen, so müßten wir ohne Zweifel mit diesem Gegenstand an diesem Orte anders verfahren, als wenn der Artikel für ein theologisches oder ein philosophisches Werk oder für eine allgemeine Encyklopädie bestimmt wäre; der pädagogische Standpunct und Gesichtskreis soll auch bei dem, was unter obigem Titel zur Sprache kommt, nicht verlassen werden. Allein wofern wir uns deshalb etwa darauf beschränken wollten, bloß diejenigen Partieen der Ethik zu beleuchten, in welchen sie der Pädagogik ihre Grundsätze leiht oder selber pädagogische Miene annimmt, so müßte uns bei näherem Nachsehen bald einleuchten, daß jener Zusammenhang zwischen beiden ein viel innerlicherer und darum durchgreifenderer ist. Die Ethik hat nicht bloß eine Anzahl Begriffe mit der Pädagogik gemein; sie hat auch nicht bloß einen Punct in ihrem System, wo die Pädagogik mit ihr zusammenstößt oder aus ihr herauswächst (dieser Punct ist das Familienleben, s. z. B. Chalybäus Speculative Ethik. I. S. 376 f. 481; Schleiermacher, Christliche Sitte S. 220; Rothe, Theol. Ethik III. S. 679—710): sondern an der Ethik ist alles zugleich auch Pädagogik, nicht bloß in jenem allgemeineren Sinn, in welchem man jeder Wissenschaft, d. h. der Wahrheit in allen ihren Erscheinungs- und Darstellungsformen eine bildende, also erziehende Wirkung auf den zuschreiben kann, der sich mit ihr beschäftigt, sondern in einem nähern, unmittelbareren Sinn, da der Gegenstand der Ethik der menschliche Wille selbst und das ihm gegebene Gesetz für seine Selbstbestimmung ist, folglich jeder auf diesem Gebiete gewonnene Satz entweder direct sich in eine praktische Regel übersetzen oder aus ihm sich eine solche ableiten läßt. (Vergl. J. H. Fichte, System der Ethik II. 1. S. 158: „Die Ethik, als Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters, tritt auch in ein empirisch-praktisches Verhältnis. Indem sie die innere Natur des Bösen aufdeckt, indem sie die äußerlich begünstigenden oder hemmenden Elemente seiner Verwirklichung kennen lehrt, wird sie Kunstlehre der Menschenerziehung im einzelnen, wie in der Gesammtheit.") Selbst wenn die Ethik nichts wäre, als eine systematische Pflichtenlehre, so müßte sie doch zugleich, um nicht ganz im abstracten zu verharren, irgendwie einen Weg zur Realisirung des als Pflicht vorgestellten Guten zeigen, müßte lehren, wie aus der Pflicht eine Tugend wird, sie müßte das ethisch Geforderte, das Ideale, auch psychologisch vermitteln: was wäre dies anders, als schon Pädagogik, d. h. eine Doctrin,

*) Vgl. hiemit den Art. Erziehungskunst. **D. Red.**

nach welcher jeder ſich ſelbſt zu erziehen hätte, was ſich von der Erziehung anderer nur in der Form, in der Technik unterſcheiden kann? Jene pſychologiſche Vermittlung führt aber mit Nothwendigkeit auf die Erkenntnis, daß das Subject, in welchem die Idee des Guten ebenſo gewiß realiſirt werden ſoll, wie ſie als Idee ihm inwohnt, d. h. der Menſch, zwar hierauf angelegt iſt, aber ſich ſelbſt überlaſſen durch bloße Naturentwicklung keineswegs jene Beſtimmung erreicht, und noch viel weniger mit dem Eintritt in die Exiſtenz auch ſchon dieſer Beſtimmung entſpricht; der Menſch muß erſt ethiſirt werden; das Gute iſt alſo nicht bloß als Qualität, ſondern auch als ein Werden, als ein Proceß zu begreifen, und zwar als ein Proceß, der bei aller Kräftigkeit der Anlage und bei aller Freiheit des ſich ſelbſt beſtimmenden Willens doch eben ſo ſehr auch von der Einwirkung ſolcher Potenzen abhängt, die ſelber das ſittlich Gute in ſich darſtellen. Was iſt das anders als Erziehung? Wenn daher der älteſte Bearbeiter der chriſtlichen Sittenlehre als eines Ganzen, Clemens von Alexandrien, ſeinem Werke den Titel Paedagogus gegeben hat, ſo war dies, wenn er gleich als Erzieher des Menſchengeſchlechtes zur Sittlichkeit ausſchließlich den Logos betrachtet, ein richtiger, nur nicht vollſtändig ausgeführter Gedanke. (Kurz und ſchön hat denſelben Chalybäus Speculat. Ethik I. S. 76 ausgeſprochen.) Wenn dagegen das Verhältnis zwiſchen Pädagogik und Ethik von Einzelnen, wie Montaigne (ſ. Daub, Prolegomena zur theologiſchen Moral S. 346. 360 ff.) ſo auf den Kopf geſtellt wurde, daß letztere das Product der erſteren ſein ſoll, ſomit für die Ethik keine abſolute Norm exiſtirte, ſondern ſelbſt die Grundbegriffe von Gut und Böſe lediglich das Werk des Erziehers ſein würden, der ſie ſo oder anders dem Zögling eingepflanzt hat, ſo iſt damit die Sittlichkeit auf die Linie der conventionellen Sitte herabgedrückt; auf ſolch eine Verkehrung kann man, wie Daub a. a. O. S. 375 ſagt, nur gerathen aus Liebhaberei für die Erziehung. Es giebt nicht ein pädagogiſches Princip für die Ethik, ſondern nur ein ethiſches für die Pädagogik. Umgekehrt iſt auch wieder die Pädagogik durchaus ethiſcher Natur. Sie kann nur ethiſche Zwecke als Zwecke der Erziehung (ſ. d. Art.) aufſtellen; denn ihr allererſtes Axiom iſt dasſelbe, was die Ethik aufſtellen muß, daß der Werth des Menſchen als Perſon in höchſter und letzter Inſtanz immer in ſeiner ſittlichen Qualität, in ſeinem Wollen liegt; höher, als zu ſittlicher Vollendung, kann er nicht ſteigen, denn (vergl. 1 Petr. 1, 16) damit wird er Gottes Ebenbild; alle andern Vorzüge, die er beſitzen, alle Verdienſte, die er ſich erworben haben mag, wie ſie jetzt ſchon immer nur relativen Werth haben, verlieren ſchließlich auch dieſen und können ihn nicht retten, wenn ihm jener abſolute Werth, der ſittliche, abgeht. Der ſchöne Ausſpruch, womit Kant ſeine „Grundlegung zur Metaphyſik der Sitten" eröffnet: „Es iſt überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derſelben zu denken möglich, was ohne Einſchränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille" iſt ein unumſtößlicher Satz, der auch der Pädagogik die Richtung ihres Weges aufs unzweideutigſte bezeichnet. Dieſelbe ſieht ſich aber eben ſo auch bei der Wahl ihrer Mittel daran gebunden, jedes derſelben vor allem darauf anzuſehen, ob es ſittlich iſt; wo nicht, ſo muß ſie es, als wie praktiſch es ſich ſonſt auch zu empfehlen wüßte, unbedingt verwerfen. Allerdings hat ſie auch Zwecke und Mittel in ihrem Bereiche, die nicht an ſich ſelbſt ſchon ſittlicher Natur ſind; wie man z. B. ein Rechenexempel löst, wie man eine lateiniſche Periode conſtruirt, darüber weiß das Gewiſſen keinen Beſcheid zu geben. Aber ſobald wir auch ſolche Thätigkeiten nicht in ihrer Vereinzelung, ſondern im Zuſammenhange mit dem ganzen Organismus des perſönlichen wie des gemeinſamen Lebens auffaſſen, ſo zeigt es ſich, daß der ſittliche Menſch keineswegs inzwiſchen ſchlafen gegangen iſt, während jene Operationen vor ſich gehen, daß vielmehr auch dieſe — wenn ſchon mehr oder weniger unbewußt — von ethiſchen Motiven begleitet und getragen ſind, ja noch mehr, daß dasjenige, was auch obigen wie allen Thätigkeiten und Errungenſchaften des Menſchen die letzte Weihe, den höchſten, den allein bleibenden, unvergänglichen Werth verleiht, eben das Sittliche daran iſt. Hieraus geht

aber bereits auch hervor, daß dieſe ſo nahe Verwandtſchaft der Pädagogik mit der Ethik dennoch nicht bis zur Identität beider ausgedehnt werden kann. Die Ethik bietet der Pädagogik die allgemeinen Grundlagen dar; dieſe empfängt von jener ihr Princip, empfängt das Maß, an dem ſie ihre eigenen Beſtrebungen und Leiſtungen zu meſſen hat; der ganze Geiſt, in welchem die Pädagogik ihre Aufgabe faßt und löst, wird beſtimmt durch die von ihr vorausgeſetzte Ethik, ſo daß man z. B. von einem Pädagogen, auch wenn er nie über ſeine ethiſchen Ueberzeugungen ſich äußern würde, immer ſagen kann, ſeine Erziehungsweiſe (ob ſie nun bloße Praxis oder auch als Theorie von ihm gedacht iſt) ſei der Wärmemeſſer für ſeine Ethik. Während aber hiernach nicht bloß einzelne Theile der Ethik es ſind, die auch den Pädagogen berühren, weil alles, was ſittlich iſt und zu ſittlichen Zwecken dient, durch die Erziehung dem erſt zu bildenden menſchlichen Individuum angeeignet werden ſoll, ſo iſt dagegen gerade dieſe Aneignung, dieſe Ethiſirung durch Erziehung darum wieder eine beſondere Aufgabe, weil ſie als das zu ethiſirende Subject nicht den Menſchen oder die Menſchheit überhaupt, ſondern den unmündigen Menſchen, das Kind vor ſich hat, und zwar in ganz concreten, zeitlich und räumlich beſtimmten Verhältniſſen, denen gemäß die einzelnen Bildungszwecke, in welche ſich der allgemeine und höchſte, d. h. ethiſche Zweck dirimirt, ſowie die einzelnen Mittel dazu (z. B. im jeweiligen Stande der Schulen, im jeweiligen Stadium der allgemeinen Bildung, im Ertrage der mit verſchiedenen Methoden gemachten Erfahrungen u. ſ. f.) hiſtoriſch ſich geſtaltet haben. Mit Einem Worte: die Pädagogik wird zur ſpeciellen Technik in einer Weiſe, wie es die Ethik nie werden kann. Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik iſt ganz ähnlich dem, in welchem zu letzterer die Politik ſteht; auch dieſe muß von der Ethik ihre Principien empfangen, nicht zwar, als wäre das Princip der Ethik auch ſelbſt ſchon das der Politik, wie ſie allerdings das der Pädagogik iſt, doch ſo, daß auch jenes ein von der Ethik anerkannter, in ihrem Syſtem eine Stelle einnehmender Willenszweck ſein muß; (wenn die Staatskünſtler häufig ihre Ethik von ihrer Politik, ſtatt ihre Politik von der Ethik beherrſchen laſſen, ſo haben ſie das nicht bloß für ſich als Individuen vor dem Sittengeſetz zu verantworten, ſondern es iſt alsdann auch ihre Politik als Politik eine ſchlechte, wie man doch endlich aus der Geſchichte ſollte gelernt haben, vergl. Rothe a. a. O. III. S. 901 f.;) aber die Technik der Leitung eines Staates hängt noch von vielen andern Momenten ab, deren Kenntnis eben den Politiker im Unterſchiede vom Ethiker ausmacht. So muß der Ethiker nicht nothwendig auch das Detail der Pädagogik kennen, wie ein Schulmann dieſes kennt; aber deſto gewiſſer darf der Pädagog vom Fache, will er anders auf vollſtändige, d. h. auch wiſſenſchaftliche Fachbildung Anſpruch haben, in der Ethik kein Fremdling ſein. Dieſer Forderung entſprechen viele Schulmänner von anerkannter Tüchtigkeit, die während ihrer praktiſchen Laufbahn vielleicht nicht mehr zu philoſophiſchen oder theologiſchen Studien kommen, doch im weſentlichen dadurch, daß ihnen als Chriſten die Ethik des Chriſtenthums inewohnt, und daß ſie als denkende und gebildete Männer ihre ſittlichen Ueberzeugungen, ihre ganze Welt- und Lebensanſchauung wie ihre praktiſchen Grundſätze nicht bloß als ein Erbſtück vom Elternhaus und von der Schule her beibehalten, ſondern daß ſie dieſelben innerlich verarbeitet, zur Klarheit und Einheit gebracht und ſich ſowohl befähigt als gewöhnt haben, ſich über ihr eigenes Wollen und Thun Rechenſchaft zu geben, wie auch über alle Begebenheiten und Handlungen, die in ihren Geſichtskreis fallen, ſich ein feſtes Urtheil zu bilden. Aber nur um ſo mehr werden dieſelben damit einverſtanden ſein, daß es dem Pädagogen wohl zu Statten komme, in der Ethik auch nach ihrer wiſſenſchaftlichen Geſtaltung ſich umzuſehen; ſie iſt ihm zwar nicht diejenige Doctrin, die ihm unmittelbar über ſeine Berufsthätigkeit zu wiſſenſchaftlichem Bewußtſein verhilft, — das iſt die Pädagogik, — aber doch für dieſe ſelbſt die Fundamentalwiſſenſchaft, die Prämiſſe, ohne die auch ſein pädagogiſches Wiſſen und Können des wiſſenſchaftlichen Charakters, der klaren Begründung entbehrt. Dies macht es einer pädagogiſchen Encyklopädie zur Pflicht, unbeſchadet ihres ſpeciellen

Standpunctes die Ethik als Ganzes mit in Betracht zu ziehen. Sollten wir vielleicht die rechte Mittellinie zwiſchen Zuviel und Zuwenig nicht genau einzuhalten vermögen, ſo nehmen wir die folgenden Erörterungen doch nur in der Abſicht und Meinung auf, daß ſie lediglich ſolches enthalten, über was, ob es gleich nicht unmittelbar pädagogiſch verwerthet werden kann, doch der wiſſenſchaftliche Pädagog als ſolcher orientirt ſein und ein Urtheil und eine Ueberzeugung haben muß. —

Unter den drei üblichen Namen unſerer Wiſſenſchaft iſt Ethik wie der älteſte (ſeit Ariſtoteles) ſo auch der richtigſte, da das ἦθος nicht bloß die innere Seite des Charakters, die ſittliche Anlage und die Beſtimmtheit des Gemüths, ſondern auch die äußere Erſcheinung dieſes Innern in der Handlungsweiſe, und zugleich das Allgemeine und Objective — alſo nicht bloß was Sitte iſt, ſondern auch Sitte ſein ſoll in ſich faßt; wogegen die lateiniſche Bezeichnung (von Cicero de fin. o. 1 in den Sprachgebrauch eingeführt), wie die deutſche (ſeit Moshelm gebrauchte) ſchon durch den Plural mehr auf das Aeußere und Einzelne als auf den inneren centralen Sitz des Ethiſchen deutet. (Vergl. übrigens Schwarz, Evang. chriſtl. Sittenlehre I. S. 1. 2. Dorner, d. Art. Ethik in Herzog's Theol. Real-Encykl. IV. S. 185. Hagenbach, Theol. Encykl. 5. Aufl. S. 303.) Sofern die Ethik als philoſophiſche Disciplin behandelt wird, iſt ſie der wichtigſte Theil der praktiſchen Philoſophie; der theologiſche Sprachgebrauch weicht — nicht zu ſeinem Vortheil — hievon ab, indem er unter praktiſcher Theologie die Wiſſenſchaft vom kirchlichen Leben verſteht und hievon die Ethik als Wiſſenſchaft vom ſittlichen Leben unterſcheidet, während es richtiger wäre, dieſe beiden praktiſchen Disciplinen zuſammen der Dogmatik gegenüberzuſtellen, die nicht wie jene beiden mit freiem, nur durch das Geſetz des Geiſtes vorgezeichnetem menſchlichem Thun, durch welches das Reich Gottes auf dem Grunde göttlicher Thaten erbaut werden ſoll, ſondern mit dieſen Thaten Gottes zu ſchaffen hat, die geſchehen ſind als Offenbarungen ſeines Weſens und Willens und die der menſchliche Geiſt nur nachzudenken, nur wiſſenſchaftlich zu begreifen ſucht. Die Ethik dagegen — um mit Dorner zu reden (a. a. O. S. 188) — „beſchäftigt ſich mit dem nach Gottes thatwerdendem Liebesrathſchluß in Form menſchlicher Freiheit ſich verwirklichenden Guten." (Bei Schleiermacher iſt die theologiſche Ethik mit der Dogmatik zuſammen zu demjenigen Theil der theologiſchen Geſammtwiſſenſchaft gehörig, der „die geſchichtliche Kenntnis vom gegenwärtigen Zuſtande des Chriſtenthums" enthält — ſ. ſeine „Kurze Darſtellung des theol. Studiums" 2. Aufl. S. 94; bei Rothe dagegen iſt die Ethik gerade im Gegenſatze zur Dogmatik weſentlich ſpeculative Theologie.) Ehe wir aber den Inhalt unſerer Wiſſenſchaft näher beleuchten, iſt noch die Frage im Wege, wem ſie denn eigentlich angehöre, der Philoſophie oder der Theologie? Factiſch machen beide gleichen Anſpruch auf ſie; wie es aber nur Eine Wahrheit geben kann, ſo auch nur Eine Sittlichkeit; etwas was der Philoſoph erlaubt, kann nicht vom Theologen verboten ſein noch das von dieſem für Tugend Erklärte von jenem zum Laſter gemacht werden; hat der eine damit Recht, ſo muß der andere im Irrthum ſein. Der Theolog kann behaupten, daß er allein die Wahrheit im Beſitz habe, weil ihm durch die Offenbarung der Wille Gottes kund gethan ſei; das menſchliche Denken könne ſich nie zu dieſer Erkenntnis emporarbeiten, weil die Vernunft verfinſtert ſei; dem wird aber der Philoſoph entgegenhalten: ohne philoſophiſches Denken, ohne freie Aufnahme und Verarbeitung des bibliſchen Lehrſtoffes im eigenen Geiſte komme man nie zu einer wiſſenſchaftlichen Ethik, ſondern nur entweder zu einer äußerlichen Geſetzlichkeit, wie in der katholiſchen Kirche, wo der Gehorſam die Tugend aller Tugenden, darum auch in der Mönchsheiligkeit das Hauptmoment iſt; oder zu einer Zuſammenſtellung von Pflichten, für die ſich kein anderer Verpflichtungsgrund angeben laſſe, als daß in irgend einer Bibelſtelle davon die Rede ſei — eine ebenfalls äußerliche Auffaſſung des Sittlichen, wie ſie ſich bei einem Theil der ältern Supernaturaliſten vorfindet. Vollends thöricht iſt das oft gebrauchte Argument, daß es ja ſo viele philoſophiſche Syſteme gebe, deren jedes das richtige zu ſein behaupte auf Unkoſten der

andern, während die geoffenbarte Wahrheit nur Eine sei. Ja, aber sind denn der theologischen Systeme und kirchlichen Controversen etwa wenigere? Ist das Eine Bibelwort nicht von jedem Ausleger, von jeder theologischen Schule und jeder Secte wieder anders, nach individueller Geistesrichtung aufgefaßt und ausgelegt worden, deren jede sich selber die ausschließliche Wahrheit zuschreibt? Mit obigem Argument gegen die philosophische Erkenntnis kann sich nur die Ignoranz zufrieden geben. Geht aber seinerseits der Philosoph seines Wegs, ohne sich um die christliche Ethik zu kümmern, so ist er entweder in der Selbsttäuschung befangen, daß er nicht merkt, wie viel Christliches auch er mit der Muttermilch eingesogen, wie viel von dem, was er rein der Speculation zu verdanken glaubt, er vielmehr vom Christenthum entlehnt hat; oder, wenn er sich dessen gewaltsam entledigt, so läßt er in seiner Rechnung einen Hauptfactor aus und rechnet darum nothwendig falsch, — den Factor nämlich, daß das sittliche Bewußtsein in der Menschenbrust, das er autonomisch entwickeln will, selbst erst durchs Christenthum zu seiner Wahrheit und seinem Rechte gelangt ist, somit jedes Absehen vom Christenthum zu einem geflissentlichen Schöpfen aus trüber Quelle führt. Ohne uns hier auf die mancherlei Versuche einzulassen, die gemacht sind, um zwischen philosophischer und theologischer Ethik ein Abkommen zu treffen (daß z. B. das Christenthum keine neuen Tugenden gelehrt, sondern nur den schon bekannten durch neue Motive eine weitere Stütze gegeben habe; oder daß das Christenthum die moralische Erkenntnis, zu der nach und nach die Vernunft von selbst gekommen wäre, nur früher schon der Menschheit entdeckt habe — Ansichten, die von Theologen aus der Kant'schen Schule, wie z. B. Vogel in der Schrift: „Das Philosophische und das Christliche in der Moral," Erlangen 1823 aufgestellt, aber selbst auch bei Reinhard [Moral I. Einl. § 13. S. 32. 34.] deutlich zu erkennen sind), bemerken wir über obige Frage nur Folgendes. Die philosophische Sittenlehre wird wohl immer eine andere sein, als die theologische, nicht aber eine andere, als die christliche. Zwischen den beiden ersten muß der Unterschied der wissenschaftlichen Form immer vorhanden sein; der Theolog hat die Identität seiner ethischen Begriffe mit den in der h. Schrift enthaltenen und wieder mit den in der Kirchenlehre sanctionirten nachzuweisen; er hat den Proceß des Werdens der Sittlichkeit im genauen Anschluß sowohl an die Geschichte der Offenbarung als an die Lehre von der Heilsordnung darzustellen; der Philosoph dagegen hat alle diese Rücksicht nicht zu nehmen; er entwickelt vollkommen frei den Inhalt des sittlichen Selbstbewußtseins, und stellt zur Probe dem, was auf wissenschaftlichem Wege als Inhalt des subjectiven sittlichen Geistes gewonnen wird, nur den objectiven sittlichen Geist gegenüber, der sich in der Geschichte offenbart. Aber wenn hiernach auch die Darstellungsweise, die Art der Deduction und Argumentation, die Sprache eine andere sein wird, so folgt daraus gar nicht, daß die philosophische Sittenlehre nicht eine christliche wäre; das reelle, praktische Resultat, die sittliche Lebensanschauung und Lebensgestaltung, die sich aus der philosophischen Sittenlehre ergiebt, wird und muß genau zusammentreffen mit dem, was die theologische Sittenlehre auf ihrem Wege schließlich zu Tage fördert; sind also auch die beiden Wege verschieden, das Ziel ist dasselbe: in dem Manne, in welchem die theologische Ethik die vollendete Sittlichkeit, den gediegenen christlichen Charakter erkennt, wird auch die philosophische die Realisirung ihres Begriffs von Tugend erkennen. Seit das Christenthum in der Welt ist, hat dasselbe die sittliche Grundanschauung, das sittliche Bewußtsein selber wesentlich erneuert; es ist nicht etwa zu dem vorher schon vollständig entwickelten und auch hernach ebenso selbständig functionirenden Gewissen der Menschen hinzugekommen, sondern es hat das Gewissen selber christianisirt, so daß auch die reinste philosophische Speculation, je lauterer sie das wirkliche Bewußtsein ergründet und analysirt, um so gewisser christliches Metall aus dieser Tiefe ans Licht schaffen wird. Ist das nicht der Fall, wäre das Resultat vielmehr eine Doctrin, die sich mit der christlichen in Widerspruch befände, so könnte dies nur entweder aus einem Misverständnis der letztern (indem z. B. irgend eine temporäre Auffassung des Christenthums

mit dem Christenthum selbst verwechselt würde) oder aber aus einer gewaltsamen Losreißung von christlicher Wahrheit, aus einer pikirten Feindseligkeit gegen dieselbe erklärt werden, die als eine, wenn auch noch so weit verbreitete, doch immer nur persönliche Stimmung, als Idiosynkrasie zu betrachten wäre und ihre objective Falschheit jedem Unbefangenen verriethe. Dies alles an den verschiedenen philosophischen Systemen der Ethik nachzuweisen, würde uns viel zu weit führen; wir begnügen uns darauf hinzudeuten, wie viele Anklänge an positiv christliche Lehren gerade in den tüchtigsten neueren Bearbeitungen der philosophischen Sittenlehre sich finden, und wie sehr damit alle jene Vorwürfe, die sich die christliche Moral einst (vornehmlich von Shaftesbury an, vergl. Ständlin, Geschichte der christl. Moral ꝛc. Göttingen 1808 S. 711. Lechler, Gesch. des engl. Deismus S. 259 ff.), theils wegen ihrer Motive, theils wegen Vernachläßigung wichtiger Pflichten machen lassen mußte, als von der Philosophie selbst unstichhaltig erkannt und antiquirt sind. — So sind, um nur die Hauptwerke zu nennen, in Fichte's System der Ethik (Leipzig 1850 u. 1851) nicht bloß zahlreiche Stellen zu finden, in welchen die philosophische Anschauung und das Resultat philosophischer Untersuchung in Begriffen und Sätzen zu Tage tritt, die mit den christlichen Begriffen und Lehren (z. B. von der Heiligung II. 1. S. 122; vom Thun des Guten um Gotteswillen ebd. S. 171; von den göttlichen Kräften, die der Mensch in seinem Willen aufzunehmen und wirken zu lassen hat ebd. S. 183; von Erweckung und Wiedergeburt, S. 187. 211 u. f. f.) zusammentreffen (wogegen auch z. B. das I. S. 30 über die Perfectibilität des Sittlichen, kraft dessen es nie ein letztes Mustergültiges gebe, in welchem das Ethische, wie in seiner einzigen Gestalt, objectiv geworden wäre, nicht eine Beeinträchtigung der principiellen Stellung enthalten soll, die Christus in der christlichen Ethik einnimmt, da auch er als geschichtliche Person und als Charakter das absolut Gute, was in ihm zur Erscheinung kommt, doch in individueller, somit begrenzter Form ausgeprägt zeigt — wie dies der Unterzeichnete in einer Abh. über das Vorbild Jesu in den Jahrbb. für deutsche Theologie 1858 S. 690—697 auseinandergesetzt hat); — sondern es ist der ganze letzte Abschnitt (II. 2. § 174—187) eine philosophische Durcharbeitung des in der christlichen Kirche factisch vorliegenden ethischen Materials. — Ein Durchklingen der christlichen Anschauungen, ein Hervorspringen von Begriffen als Resultaten speculativen Denkens, die uns sonst als ethische Begriffe des Christenthums geläufig sind, kennzeichnet auch das im übrigen die Bildung der Hegel'schen Schule an sich tragende, jedoch selbständig und gedankenreich ausgeführte „System der speculativen Ethik" von J. U. Wirth (Heilbronn 1841. 1842); und wieder in ganz anderer Weise erkennen wir solches Zusammentreffen, trotz der spröden Haltung, die die Herbart'sche Philosophie dem Christenthum gegenüber eingenommen, in dem zu den lehrreichsten Moralwerken gehörenden Buche von Hartenstein: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" (Leipzig 1844). Die Auseinandersetzung S. 55 ff. stellt zwar den Einfluß des Christenthums, d. h. dessen, was namentlich der Katholicismus aus dem Christenthum gemacht hat, als einen für die Ethik ungünstigen dar und schreibt die Reinigung der Kirche dem unverwüstlichen Bedürfnisse des Geistes zu, „sich über seine wesentlichen Interessen selbst zu orientiren," während wir die Reformation doch nicht sowohl aus diesem theoretischen oder philosophischen Bedürfnis, als vielmehr zu allererst aus dem seiner Fesseln müden, sich kräftig ermannenden christlichen Gewissen ableiten; aber trotzdem ist die Einheit der unverfälschten christlichen Moral mit der philosophischen in obiger Stelle ausgesprochen und im ganzen Werke nirgends verletzt. Noch positiver aber und durchgreifender wird dieselbe festgehalten von Chalybäus (in seinem „System der speculativen Ethik" Leipzig 1850) und von Martensen (Grundriß des Systems der Moralphilosophie Kiel 1845). Bei Chalybäus athmet die ganze theistische Grundlegung (z. B. die Definition der Ethik I. S. 105 als Wissenschaft „von der Art und Weise, wie der Mensch seine Bestimmung, die vollendete Freiheit

welche die positive oder die Weisheit ist, erreichen kann und soll unter Voraussetzung der absoluten weltbeherrschenden Weisheit Gottes und im Hinblick auf das Ziel vollendeter Heiligkeit und Seligkeit"), seine Aufstellung der positiven Liebe als Princips, das in Gott wirklich ist und sein Correlat in der menschlichen Gegenliebe erzeugt (a. a. O. I. S. 88), seine Theorie des Bösen u. s. w. durchaus christlichen Geist bei aller Strenge des Denkens; insbesondere aber geht der dritte Theil des Systems (II. S. 375 ff.) Hand in Hand mit den christlichen Ideen, gemäß dem, was I. S. 309 über die Nothwendigkeit gesagt war, daß die Ethik auf ihrer dritten und höchsten Stufe zu einer religiösen und zwar christlichen werden müße. Von Martensen stehe hier bloß eine Stelle aus dem Vorwort zu der genannten Schrift, wo er sich (S. XI. f.) über den fraglichen Punct so ausspricht: „Wenn die Philosophie nicht länger eine leere Construction a priori ist, sondern Erkenntnis der Wirklichkeit, und wenn die positiven Wissenschaften von der Methode der Philosophie sich durchdringen lassen, so muß der alte Gegensatz verschwinden. Eine ethica naturalis zu schreiben, welche als eine andere Art von Moral neben der christlichen bestehen sollte, gehört zu den Versuchen, die man längst aufgegeben hat. (Das freilich ist zu viel gesagt.) Eine Moralphilosophie, welche das Christenthum ignorirt, ignorirt auch die wirkliche Sittlichkeit und macht sich dadurch nur unpraktisch. Ist dagegen die Moral vom Princip des Christenthums durchdrungen, so wird sie nicht unterlassen können, auf die religiösen Momente der Sittlichkeit einzugehen, die man vordem ausschließlich der Theologie zueignete." Im Weiteren wird dann der Unterschied beider so bestimmt, daß die philosophische Darstellung nur das Generelle ins Auge fasse, während die Theologie „mittelst der hingehörigen biblischen, kirchengeschichtlichen und dogmatischen Momente den religiös-ethischen Puncten ihre Ausbildung gebe," andererseits aber die philosophische Moral auch wieder eine allgemeinere sei, sofern sie auch die nichtreligiösen, die weltlichen Momente der Sittlichkeit, wie Familie und Staat, umfasse, die von der theologischen Moral zwar selbstverständlich nicht ausgeschlossen, aber „durch religiöse, durch biblische Kategorieen nicht erschöpft werden können." — Während so unverkennbar die Philosophie, und zwar nicht etwa bloß die einer einzigen Schule (Martensen z. B. geht von Hegel aus und Hegels eigene Definition, „die Pädagogik sei die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachte den Menschen als natürlich und zeige den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistige umzuwandeln" [Rechtsphil. S. 212] ist ein Analogon christlicher Begriffe, wie er auch sonst gerne von solcher Neugeburt redet, vergl. Thaulow, Hegel's Ansichten über Erz. u. Unt. I. S. 13), — sondern das philosophische Denken überhaupt auf Verständigung und Ausgleichung mit den Ideen des Christenthums und seiner wirklichen Gestaltung in Form der Kirche (s. z. B. Chalybäus II. S. 446 ff.) hinstrebt und an seine wesentliche Einheit mit der christlichen Wahrheit glaubt: so hat ihrerseits auch die neuere, gläubige Theologie ein classisches Werk aufzuweisen, das auf philosophische Basis gestellt und in philosophischem Geist ausgeführt ist, wir meinen die „Theologische Ethik" von Rothe. Mag man auch über die Art seines Speculirens, über seine Grundansichten von der theologischen Ethik als einer (im Gegensatze zur Dogmatik, zur wissenschaftlichen Darstellung der kirchlichen Dogmen) wesentlich speculativen Wissenschaft, vom Wesen des Sittlichen selbst, sowie über eine Menge Einzelheiten sich diesem geistvollen Theologen nicht conformiren: immer doch ist sein Werk in der neueren theologisch-ethischen Literatur das weitaus bedeutendste, und selbst solche Leser, die sich durch die Dialektik des ersten Bandes schwer hindurcharbeiten, denen es mehr um praktische Belehrung zu thun ist, finden im letzten Bande eine Fülle christlicher Lebensweisheit, die sich bis ins Einzelnste erstreckt, ohne doch je kleinlich zu werden; auch die in den Noten nebenherlaufende beständige Bezugnahme auf ältere theologische und philosophische Ethiker ist nicht gelehrter Citatenkram, sondern hat für den Leser den vollen Werth einer Correspondenz, eines Ideenaustausches zwischen den ersten Repräsentanten der betreffenden Wissenschaft. Aeltere, philosophisch-theologische

Ethiker, Daub, de Wette, Marheineke, müßen wir uns begnügen, bloß zu nennen; von Schleiermacher beſitzen wir ebenſo eine rein theologiſche Bearbeitung der Moral (Die chriſtliche Sitte, herausgegeben von Jonas. Berlin 1843) als auch philoſophiſche Werke auf dieſem Gebiet (ſeine Grundlinien einer Kritik aller bisherigen Sittenlehre, zuerſt 1803 erſchienen; Entwurf eines Syſtems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835; Grundriß der philoſophiſchen Ethik, herausgegeben von Twesten 1841, beide letztere aus Schleiermachers Nachlaſſe bearbeitet; außerdem eine Reihe ſpecieller ethiſcher Vorträge in der Berliner Akademie: über das Erlaubte, über den Tugendbegriff ꝛc.). Wie ſich bei ihm die philoſophiſche und die theologiſche Ethik verhalten, würde nur durch weiteres Eingehen dargelegt werden können, wir verweiſen in Kürze auf das darüber in Tholucks lit. Anz. 1845. Nr. 70. S. 559 f. Geſagte. — Unter den Theologen ſelbſt wieder haben Harleß (Chriſtl. Ethik 5. Aufl. 1853) und Sartorius (Die Lehre von der heiligen Liebe, 3 Abtheilungen, 1851—1856) die Ethik vom ſpecifiſch lutheriſchen Standpunct aus bearbeitet; jener in großer Gedrängtheit, dieſer in einer vielfach ins Popnläre übergehenden, im ſpeciellen Theil an den Dekalog ſich anſchließenden Darſtellung; jener mit reicher exegetiſcher Begründung, dieſer mit ſtetem Zurückgehen auf die kirchlichen Symbole und öfterem Verweilen bei dogmatiſchen Gegenſtänden. Die Unterſchiede der reformirten und der lutheriſchen Moral ſind mit großer Feinheit von Schneckenburger (Vergleichende Darſtellung des luth. und ref. Lehrbegriffs, herausgegeben von Güder. Stuttgart 1855) auseinanderſetzt; den ethiſchen Gegenſatz des Proteſtantismus und Katholicismus behandelt das „Syſtem der chriſtlichen Sittenlehre“ ꝛc. von Heinrich Merz. Tübingen 1841. — Für die Geſchichte der Sittenlehre ſind die älteren Arbeiten von Stäudlin, die betreffende Abtheilung der Sittenlehre von de Wette, aus neuerer Zeit vorzüglich der erſte Band des obenangeführten Werkes von Fichte und der betreffende Abſchnitt der ebenfalls genannten Schrift von Hartenſtein hervorzuheben; neuerlichſt hat Feuerlein die Geſchichte der philoſophiſchen und der chriſtlichen Sittenlehre (Tübingen 1855—59, 3 Theile) im Zuſammenhange bearbeitet; die Geſtaltung der Moral in den letzten Jahrhunderten bei den Engländern, Franzoſen und Deutſchen iſt von ihm zugleich unter dem nationalen Geſichtspunct, als Moral des Anglicanismus, des Gallicanismus und Germanismus behandelt. — Noch iſt auf die zwar in wiſſenſchaftlichem Geiſt, aber in populärer Form gehaltene, auf ein größeres, gebildetes Publicum berechnete Bearbeitung der Ethik und einzelner ethiſcher Gegenſtände beſonders hinzuweiſen, die wir in Gelzer's Schrift: „Die Religion im Leben“ 3. Aufl. 1854, und in einer Anzahl einzelner Vorträge von Erdmann (z. B. über Colliſion der Pflichten; über das Spiel; über Gewohnheiten und Angewohnheiten — auch geſammelt unter dem Titel: „Ernſte Spiele“) beſitzen. Für einen gemiſchten Kreis chriſtlicher Zuhörer berechnet, dabei aber in der ſtrengen und körnigten Weiſe des Verfaſſers ausſchließlich aus bibliſchen Sätzen entwickelt ſind die beiden ethiſchen Arbeiten von J. T. Beck: „Die Geburt des chriſtlichen Lebens, ſein Weſen und ſein Geſetz“ Baſel 1839, und „Die chriſtliche Menſchenliebe, das Wort und die Gemeinde Chriſti“ ebd. 1842.

Zur weitern Orientirung über den Inhalt und die Behandlungsweiſe der Ethik diene Folgendes.

1) Sie iſt die Wiſſenſchaft vom ſittlich Guten. Es fragt ſich ſonach zuerſt in jedem Syſtem derſelben, was denn der Begriff des ſittlich Guten ſelbſt ſei; hiemit wird immer auch ſchon die Realität des ſittlich Guten, d. h. des abſoluten Gegenſatzes von Gut und Böſe feſtgeſtellt ſein, die ohnehin im Ernſte nur vom Materialismus geleugnet wird, der ſich eben an dieſem Puncte als dasjenige zeigt, was er iſt, nämlich nicht ein wiſſenſchaftliches Syſtem, ſondern eine Geſinnung. Jene Definition nun haben die älteren Moraliſten, ſeit überhaupt die Moral unabhängig von chriſtlicher Lehre behandelt wurde, in der Form eines ſogenannten Moralprincipes ausgeſprochen, d. h. eines oberſten Satzes, aus dem alle guten Geſinnungen und Handlungen abgeleitet, an dem alles und jedes,

ob es gut oder böse sei, geprüft werden könne. Dahin gehören die Sätze: „Benimm dich immer so, daß du durch keine Handlung der Wahrheit oder dem Wesen der Sache, womit du zu thun hast, widersprichst“ (Wollaston, s. über ihn Hartenstein a. a. O. S. 99. und Feuerlein a. a. O. II. S. 42); „durch Beförderung des gemeinschaftlichen Wohles befördert jeder sein eignes Wohl; oberster Grundsatz ist also die Einheit von Wohlwollen und Selbstliebe“ (Shaftesbury); „handle so, wie es dir und der Gesellschaft nützlich ist; die Tugend ist die Kunst, richtig zu rechnen, um das größte Vergnügen, zu dem aber auch Gerechtigkeit und Uneigennützigkeit gehört, zu gewinnen (Hume); „handle gemeinnützig“ (Pufendorf); „thue alles dasjenige, was das Wohl der menschlichen Gesellschaft, wovon du ein Theil bist, befördert“ (Leß); „suche die ausgedehnteste Glückseligkeit zu befördern, weil Gott diese will“ (J. D. Michaelis); „thue das, was dich und andre vollkommen macht — vollkommener aber wird der Mensch nur dadurch, wenn seine Handlungen und sein durch sie bestimmter Gesammtzustand unter sich selbst und mit dem Wesen und der Natur des Menschen übereinstimmt“ (Chr. Wolf; theologisch acceptirt und durchgeführt worden ist dieses Princip von Reinhard); „thue alles, was dazu erforderlich ist, um in der Union mit Gott zu bleiben und in der Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes fortzuschreiten; was dem entgegen ist, das unterlaß“ (Budde us); „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Princip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann“ (Kant); „handle vernünftig“ (Ammon, der das Kriterium des vernünftigen Handelns ganz nach kantischer Weise näher bestimmt); „strebe nach Freiheit; jedem Ereignis, Trieb oder Leiden gegenüber setze dich als schlechthin Selbständiges; ich bin frei, ist oberster Glaubenssatz, ich soll frei sein, oberstes Gesetz (J. G. Fichte); „handle gemäß dem Gefühl der wahren Menschenwürde, welche die Schrift δόξα nennt 1 Kor. 11, 7“ (de Wette, S. L. I. S. 242). Von diesen Sätzen allen gilt dasselbe, was von ähnlichen sogenannten Principien der Pädagogik zu sagen ist: entweder sind sie rein formell, so daß sie ihren realen Inhalt erst anderswoher empfangen müßen, daher sie, je nachdem man sie versteht und anwendet, ebensowohl richtig als falsch sein können; oder geben sie nur eine einzelne Seite des sittlich Guten an, so daß es unmöglich ist, aus ihnen alle ethischen Sätze abzuleiten. Daher hat die Herbart'sche Schule (s. namentlich Hartenstein a. a. O. S. 38 f.) von vornherein darauf verzichtet und es für durchaus nicht nothwendig erklärt, einen einzigen Satz als Princip der Moral an die Spitze zu stellen; sie geht lediglich von der Thatsache des Bewußtseins aus, daß es in Bezug auf das menschliche Wollen eine unwillkürliche, sich absolut geltend machende Billigung oder Mißbilligung giebt, die den Werth alles Wollens und zwar nicht der einzelnen Willensbewegung als einzelner, sondern als Glied eines ganzen Organismus bestimmt; (denn „durch jedes Wollen wird zu irgend einem Theile der Werth der ganzen Person mitbestimmt“ S. 33) und die Ethik ist nun (S. 35) die Wissenschaft von dem absoluten Werthe des Wollens und dem aus ihm hervorgehenden Handeln. Den Maßstab dieses Werthes aber haben wir ebenso ursprünglich in den ethischen Ideen, d. h. in denjenigen Musterbildern, an denen sich, sobald und so oft sie in die Darstellung treten, jenes absolute Wohlgefallen äußert. (Daher hängt bei Herbart die Ethik zu allernächst mit der Aesthetik zusammen.) Diese Ideen sind theils ursprüngliche: 1) die Idee der innern Freiheit; 2) die Idee des Wohlwollens; 3) die Idee des Rechtes; 4) die Idee der Billigkeit; (einen pädagogischen Reflex dieser Ideen finden wir bei Waitz, wenn er [Allg. Päd. S. 63 ff.] als Zweck der Erziehung die Bildung zur innern Freiheit, zum Wohlwollen, zur Hingebung an die Interessen der Menschheit annimmt;) theils gesellschaftliche: 1) die Rechtsgesellschaft; 2) das Lohnsystem; 3) das Verwaltungssystem, 4) die beseelte Gesellschaft (worunter „der allgemeine Geist und die Erziehung“ eine Hauptstelle einnimmt, nachdem schon unter Ziff. 3 die „erziehende Liebe“ Platz gefunden hatte). Es ist von Feuerlein a. a. O. S. 243 und 245 richtig darauf hingewiesen, daß, je mehr in Hegels Anschauung von der Wirklichkeit das Moment des Sollens vermißt werde (s. unten),

um ſo mehr man ſich zu Herbart hingetrieben fühle, der dasſelbe namentlich in Bezug auf das öffentliche Leben geltend gemacht habe; und daß ſchon die Ableitung der ethiſchen Ideen aus jenem urſprünglichen äſthetiſchen Wohlgefallen an dem, was ihnen entſpricht, was ſie im Muſterbilde darſtellt, auf Pädagogik hinführe: „daß mein Ich, als ein freies, auch wirklich das gebührende Wohlgefallen an der Idee finde, dazu verhilft nicht die Demonſtration, aber um ſo gewiſſer ſittliche Bildung des moraliſchen Urtheils, wie ſie auf dem Wege der Erziehung und Selbſtbildung gewonnen und bei der Bildſamkeit und Beſeeltheit der Wurzeln des Willens errungen und feſtgehalten werden kann. Daher das bedeutende Gewicht, das Herbart allenthalben der Erziehung zuſchreibt.“ (Weiteres darüber ſ. in dem Art. über dieſen Philoſophen ſelbſt.) — Wenn aber mit Obigem das Weſen des ſittlich Guten als unmittelbar in den ethiſchen Ideen vorliegend mehr nur empiriſch beſtimmt wird, wobei immer noch denkbar wäre, daß es ſolcher Ideen noch mehrere zu entdecken gäbe: ſo hat dagegen Schleiermacher jenen Grundbegriff in principieller Weiſe zu conſtruiren und eben damit der Ethik im Geſammtorganismus aller Wiſſenſchaft ihre Stelle auszumitteln geſucht. Er geht aus von dem höchſten Gegenſatz, unter dem alles Sein beſchloſſen ſei (Entw. eines Syſt. der S. L. § 46. 47.), nämlich dem der Natur und der Vernunft; das höchſte Bild aber des höchſten Seins, alſo auch die vollkommenſte Auffaſſung der Geſammtheit alles beſtimmten Seins iſt die vollſtändige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft. So giebt es nun auch nur zwei Hauptwiſſenſchaften, die der Natur und die der Vernunft, jeder in ihrem Durchdrungenſein von der andern. Wiederum iſt jede als Kraft und als Erſcheinung (§ 57) zu faſſen, was von jeder ein zwiefaches Wiſſen erzeugt, ein beſchauliches, welches das Weſen ausdrückt, und ein beachtendes, welches Ausdruck iſt des Daſeins (dasſelbe Sein iſt in jenem urbildlich, in dieſem abbildlich ausgedrückt). Der beſchauliche Ausdruck oder das Erkennen des Weſens der Natur iſt die Phyſik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daſeins (der Erſcheinung) der Natur iſt die Naturkunde. Der beſchauliche Ausdruck, oder das Erkennen des Weſens der Vernunft iſt die Ethik, der beachtliche Ausdruck oder das Erkennen des Daſeins der Vernunft iſt die Geſchichtskunde. Pſychologie und Logik gehören (ſ. bei Schweizer, S. 37 Anm.) nicht zum ſpeculativen Wiſſen von der Vernunft, ſondern zum Wiſſen von der Natur; Ethik dagegen iſt (wie S. 37 genauer geſagt wird) ſpeculatives Wiſſen um die Geſammtwirkſamkeit der Vernunft auf die Natur. Hier alſo haben wir im Gegenſatze zu der vorherigen Aufſtellung irgend eines Moralprincips, gleichſam eines größten Gebots, eine Definition des ſittlich Guten ſelbſt: es iſt das Wirken der Vernunft auf die Natur, das Walten der Vernunft in der Natur, aber dies wird nun nicht als ein Sollen dargeſtellt — auch hier zeigt ſich Schleiermacher als Antinomiſt —; die Ethik iſt ſo gut wie die Phyſik eine bloß beſchreibende Wiſſenſchaft; eine Phyſiologie, nicht bloß des Willens, deſſen Betrachtung einen ſehr untergeordneten Theil derſelben ausmacht, ſondern der geſammten Vernunftwirkſamkeit im Menſchen und durch ihn auf die geſammte Natur, deren Anfang in der Natur ſich nirgends findet und deren Ziel gleichfalls nie erreicht wird (Fichte a. a. O. I. S. 347). Das Ethos iſt, wie Feuerlein (a. a. O. S. 295) es treffend bezeichnet, eine kosmiſche Grundkraft, welche die Welt durchſtrömt, und bloß im allgemeinen kann geſagt werden, die Vernunft habe die Aufgabe, d. h. die Beſtimmung, ſich in die Natur hineinzuliegen. Ob damit das Weſen des Sittlichen richtig erkannt iſt, haben wir hier nicht weiter zu erörtern, wir verweiſen auf die Kritik dieſer Anſicht bei Hartenſtein a. a. O. S. 106 ff. und bei Fichte a. a. O. (Wir werden übrigens unten noch auf Schleiermacher zurückkommen.) — Unter die wenigen Puncte, wo Schleiermacher und Hegel ſich berühren, gehört die Auffaſſung der Ethik, wie ſie in der Rechtsphiloſophie (WW. Bd. VIII.) und in der Phänomenologie des Geiſtes (WW. Bd. II. in den Abſchnitten V. und VI.) dargelegt iſt. Hegel ſtellt ſo wenig ein Moralprincip im alten Sinne auf, daß er im Gegentheil alle dergleichen Sätze, auch wenn er ihnen relative Wahrheit zuerkennt, immer wieder aufhebt, ſo daß ein abſoluter Maßſtab für Gut und Böſe eigentlich gar

nicht besteht; „mit dem Belehren, wie die Welt sein soll, kommt die Philosophie immer zu spät" sagt er (Rechtsph. Vorr. S. 20.) Das, was man gemeinhin Moralität nennt, ist nur eine noch niedere Stufe des Bewußtseins, es hat nur subjective Bedeutung; auf der Höhe des objectiven Geistes, wo sich der Begriff der Sittlichkeit im Staate und in der Weltgeschichte realisirt, verschwinden die Unterschiede, die dort noch bestanden — auch der Unterschied von Gut und Böse. Hartenstein sieht das Falsche an dieser Behandlung der Ethik (die unstreitig die schwächste Partie der ganzen Hegel'schen Philosophie ist und namentlich neben dem sittlichen Ernste Kant's und Herbart's in ein sehr ungünstiges Licht tritt) a. a. O. S. 150 mit Recht darin, daß Hegel, wie schon J. G. Fichte und Schleiermacher, auch für das Gebiet des Ethischen nichts kennt, als den Willen, sein Dasein und seine Gewalt, aber kein Urtheil über den Willen. Der Wille, der nur sich selbst, d. h. die Freiheit will, ist der wahrhafte, der sittliche. (Wie sich dies zum pädagogischen Princip gestaltet, s. bei Rosenkranz, „Die Päd. als System" S. 9). Da aber hiemit noch sehr wenig von einem Inhalt erkennbar ist, so findet bei Hegel der sittliche Geist, der sich selber wollende Wille, die sich selbst wollende Freiheit erst Ruhe und Existenz — im Staat, in dem „zur vorhandenen Welt gewordenen Begriff der Freiheit;" „er eilt mit schnellen Schritten auf den Staat hin, der mit seiner Macht für das unsichere Schwanken aller übrigen Bestimmungen den eigentlichen Ruhepunct dieser Ethik bildet." (Hartenstein S. 152). Wir werden darauf unten noch zu sprechen kommen; hieher setzen wir noch eine Stelle von Feuerlein, die, wie es sich mit der Beantwortung specifisch sittlicher Fragen auf diesem Standpunct verhalte, unumwundener sagt, als wir es irgend bei Hegel selbst finden (a. a. O. S. 326): „Will man wissen, was also der Mensch thun müße, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat" (— in der That, das ists, was wir wissen wollen und müßen, und über was uns jede Theorie der Sittlichkeit, wie sublim sie auch sich präsentire, eine runde Antwort muß geben können —) „so ist das innerhalb des sittlichen Gemeinwesens, in das wir uns hineingestellt sehen" (d. h. innerhalb des Staates) „leicht zu sagen. Es ist nichts andres von ihm zu thun, als was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist. Es ist Rechtschaffenheit, die einfache Angemessenheit des Individuums an die Verhältnisse, denen es angehört." Uns will es freilich bedünken, diese Definition von Rechtschaffenheit sei vermöge ihrer Dürftigkeit nicht wohl annehmbar; was nach Obigem die ganze Pflicht ausmachen soll, das sieht (wofern man nicht unter jenen „Verhältnissen" die Stellung jedes Menschen zu Gott und Welt im allerumfassendsten Sinne mitverstehen will, in welchem Fall aber die Definition sehr allgemein und unbestimmt wäre) demjenigen, was man sonst Legalität nennt und was bekanntlich keineswegs über, sondern unter der Moralität steht, so ähnlich, wie ein Ei dem andern. Und wenn jenes Gemeinwesen eben selber nicht die „zur vorhandenen Welt gewordene Freiheit" wäre? wenn nicht nur etwas am Staate, sondern der ganze Staat faul wäre? Darauf hat Feuerlein am Schlusse seiner Schrift selbst hingewiesen; aber was dann die productive Function der Sittlichkeit sein soll, aus welchem „Borne der göttlichen Idee" die Erkenntnis des wahrhaft Guten geschöpft werden soll, ist wenigstens aus der Hegel'schen Ethik nicht zu entnehmen. Aus Obigem ist auch ersichtlich, warum in der Hegel'schen Philosophie — so Vieles und Treffliches für Pädagogik neuerlich Thaulow aus Hegel's Werken gesammelt hat („Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht" 3 Bde. Kiel 1853—54) — doch kein Trieb zur Ausbildung der Erziehungswissenschaft lag; es fehlte eben an jener ethischen Quelle für diese. (Vgl. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. S. 16.) Um so mehr achten wir aber die fruchtbaren Bestrebungen Thaulow's, das Hegel'sche System nach dieser Seite zu ergänzen, und zwar im besten Sinne einer Ausgleichung auch mit den christlichen Ideen (vgl. z. B. Thaulow's Gymnasialpädagogik § 620). Obgleich von Hegel ausgehend, bestimmt Rothe dennoch in durchaus eigenthümlicher Weise das Wesen des sittlich Guten. Es ist (I. S. 188) „die Einheit der Persönlichkeit und der materiellen Natur als Zugeeignet-

sein dieser an jene;" es giebt daher hier wieder ein bestimmtes Moralprincip, sofern nämlich die absolute Aufgabe dem Menschen gestellt ist, die materielle Natur, seine eigene und die gesammte ihm äußere irdische kraft seiner Selbstbestimmung seiner Persönlichkeit zuzueignen. (Verwandt ist die Definition von Wirth a. a. O. S. 3: „die Sittlichkeit ist die Verwirklichung des Selbstbewußtseins in der eigenen Natur wie in der tellurischen Leiblichkeit überhaupt, die Verklärung dieser beiden in jenem durch ihre Umbildung.") Bei Rothe erscheint dieses Moralprincip zugleich mit der Schöpfung der menschlichen Persönlichkeit in der Reihe des creatürlichen Werdens, „des schöpferischen Differenzirungs- und Organisationsprocesses; durch diese eine ganz neue Ordnung des Seins ankündigende Erscheinung ist die Materie wesentlich über sich selbst hinausgeführt, ihre Macht gebrochen" (S. 170 f.). Dies aber geht auf den absoluten, göttlichen Willenszweck zurück, daß die Welt, die durch den Schöpfungsact nur unmittelbar als Stoff gesetzt worden ist, vergeistigt werde; diesen Zweck verwirklicht aber Gott durch den Menschen, so daß man in dieser Beziehung sagen kann: sittlich ist dasjenige menschliche Handeln, in welchem der Mensch als Organ Gottes zur Realisirung jenes Weltzweckes frei thätig ist; eine Definition, die wir in soweit als richtig gelten lassen müßen, als das Specifische des Sittlichen immer die nicht schon an sich seiende, sondern erst im menschlichen Willen sich vollziehende Einheit des Göttlichen und Menschlichen, das Wirken Gottes durch das Organ menschlich freien Wollens ist. Ob dieses Gute nach seiner materiellen Seite die Ueberwindung der Materie durch die Persönlichkeit, die Aneignung jener an diese sei, ob es nicht z. B. Tugenden gebe, die sich schlechterdings dieser Definition nicht fügen, dies wäre Sache weitgehender Untersuchung, wozu wir hier nicht befugt sind. Uns scheint aber, daß in jener Definition, die vom Gegensatze zwischen Materie und Persönlichkeit nichts sagt, bereits dasjenige Princip enthalten ist, das auch das Christenthum in seiner Lehre aufgestellt und praktisch ins Leben eingeführt hat, nämlich die Liebe, in der ebenso sehr das Formelle der Gesinnung als das Materielle dessen, was gethan werden soll, — ebenso sehr das göttlich Nothwendige oder Gebotene als das menschlich Freie vereinigt ist und beides rein in einander aufgeht. Dies ist auch der fundamentale Punct, an welchem die philosophische und die christliche Ethik sich in wesentlicher Einheit erkennen; vgl. Fichte a. a. O. II. 1. Vorrede S. VIII und Chalybäus I. § 13—15.

2) Für die weitere Entwicklung des Inhalts der Idee des sittlich Guten besitzt die Ethik die drei Begriffe der Pflicht, der Tugend und des höchsten Gutes. Alle drei entstammen einem vorchristlichen Boden, widerstreben jedoch nicht der Uebertragung in die christliche Wissenschaft. Der Pflicht entspricht das Gebot, das, wie die Gesammtheit und Einheit der Gebote, das Gesetz, auf den Gesetzgeber zurückweist, während der Pflichtbegriff (den in seiner specifischen Bestimmtheit die Bibel nicht kennt) vielmehr autonomisch als heteronomisch ist. Allein wenn der Philosoph auch das Gute nicht als etwas von fremder Hand dem Menschen octroirtes, sondern als dessen eigenstes Wesen faßt — wie ebendeshalb auch der Erzieher den Zögling nur zu dem zu machen hat, was sein eigenes Wesen als höchste Bestimmung in sich trägt; — wenn also auch das Gute schon ursprünglich als eigener, innerster Wille des Menschen (nicht bloß als Wille Gottes, dem der Mensch gern oder ungern sich fügen müßte), also, mit J. H. Fichte zu sprechen (a. a. O. II. § 1), als „Grundwille" gefaßt wird, „als das eigentlich Gewollte und Angestrebte, die unmittelbaren und darum unter sich widerstreitenden Wollungen des Einzelnen innerlich Bestimmende und daher auch als das wahrhaft Einigende und Gemeinschaftstiftende im Menschengeschlecht:" so steht doch (s. ebd.) „jener Grundwille, weil in der Tiefe und im Hintergrunde des Bewußtseins ruhend, dem noch unmittelbaren Willen der Einzelnen gegenüber als Gesetz;" er muß (ebd. S. 9) als solches „sich dem Einzelwillen erst einbilden und ihn von Grund aus umgestaltend zum Organ seiner selbst machen;" ein Proceß, in welchem sich die Gesetzesform des Guten um so schärfer zu empfinden giebt, je mehr jene Umgestaltung durch das zwischeneintretende Böse statt

einer bloßen Entwicklung vielmehr eine Umwandlung, eine Bekehrung wird. In der christlichen Ethik bekommt dies alles durch den Anschluß an das Dogma seine ganz bestimmte Ausprägung; hat sie zuerst die Idee des Guten an sich dargestellt, so beginnt der Proceß der Verwirklichung dieser Idee mit der Schöpfung des Menschen als eines sittlichen Wesens, wo also die sittliche Anlage des Menschen zur Sprache kommt, d. h. der Beweis, daß das Gute wirklich demselben anerschaffen (nicht etwa bloß anerzogen), somit sein wahrer Grundwille ist. Wie aber auch der Philosoph den Eintritt des Bösen und den Kampf mit dieser die Entwicklung des Guten hemmenden, auf seine Vernichtung ausgehenden Macht mit in Betracht zieht (s. Chalybäus I. B. 2. Cap. 1 u. 2): so ist dem christlichen Ethiker hiefür der Weg durch die christliche Lehre von der Sünde bereits gewiesen, welcher gegenüber ihm aber auch historisch eine neue, jener sittlichen Schöpfung entsprechende Manifestation des Guten im Gesetz, dem mosaischen νόμος, gegeben ist, dessen Charakteristisches, aber auch Unzureichendes ins Licht gesetzt werden muß. So gelangt man endlich zur höchsten Manifestation des Guten in der Person des Erlösers, von dem aus mittelst seines Geistes jene Ethisirung des menschlichen Einzelwillens wie der Gesammtheit erst zur vollen Verwirklichung kommt. Dieser Geist christlicher Freiheit hebt das Gesetz auf, eben weil jetzt der „Grundwille" durch die Wiedergeburt aus dem Geiste zum wirklichen Willen des Individuums geworden ist. Gleichwohl ist dieser auch jetzt noch nicht dermaßen eins mit jenem, daß dem Wollen nicht stets ein Sollen zur Seite und vorangehen müßte (was die Theologen den tertius legis usus nennen). Das Gesetz aber, das hiernach seine bleibende Berechtigung als erste Form behält, in welcher sich das sittlich Gute objectiv darstellt (daher auch die Ethik „keine erzählende und erklärende, sondern eine vorbildende Wissenschaft ist," Hartenstein gegen Schleiermacher a. a. O. S. 118), wird zur Pflicht dadurch, daß ich, als freies sittliches Subject, das Gesetz in seiner Verbindlichkeit für meine Person anerkenne; das Gute ist nicht dermaßen schon zur Natur geworden, daß ich es nicht als etwas von mir unterschiedenes, über mir stehendes wüßte; aber dieses über mir stehende gilt mir, ich bin dafür verantwortlich, daß ich ihm in meinem Handeln entspreche. (Das Thier, die Pflanze, der Planet — sie alle gehorchen einem Gesetz, aber nicht einer Pflicht.) Hiernach ist es an sich ganz richtig, wenn die alten theologischen Moralisten alles Gute unter der Form des Gebotes, die Philosophen und die Theologen der Aufklärung es unter der Form der Pflicht darstellen; allein theils kam man über das ewige Sollen nie hinaus zu einer wirklichen Tugend, wie sie das Christenthum in Christus in voller Realität kennt, theils blieb (wie namentlich in der Kant'schen Moral) aus Furcht vor allem Eudämonistischen die Lehre von den Gütern ganz vernachläßigt. — Die zweite Form des Guten ist also die Tugend; was vorher Sollen war, ist in ihr nicht nur zum Wollen, und zwar zum constanten Wollen, zur Gesinnung, sondern bereits zur Fertigkeit des Vollbringens, zum wirklichen Leben geworden. (Unter dieser Form ist das Gute bei Harleß dargestellt; es hängt mit dem specifisch lutherischen Geiste seiner Ethik zusammen, daß er, da ihm die ganze christliche Lebensaufgabe nur in der Bewahrung des in Christo und der Rechtfertigung durch den Glauben gesetzten Heiles besteht, die Aufstellung eines Systems von Pflichten verschmäht, und bloß aus der das Heil bewahrenden Treue, d. h. der Frömmigkeit als Grundtugend eine Reihe Tugenden ableitet.) Der Inhalt des Tugendbegriffs muß an sich derselbe sein, wie der des Pflichtbegriffs; aber der Unterschied der Form des Sollens und des Wollens, des Gesetzes und der lebendigen Wirklichkeit afficirt doch auch wieder den Inhalt; denn das Gesetz bleibt unveränderlich sich selbst gleich; das Leben aber ist unerschöpflich an Neugestaltungen, die sich auf dem sittlichen Gebiete in den Charakteren (s. d. Art. Charakter) zu erkennen geben. In der Lehre von der Tugend und den Tugenden müßte also eben jene Bedeutung des Persönlichen, jenes Recht der individuellen Freiheit, wie sie nicht nur mit Gesetz und Pflicht sich verträgt, nicht bloß neben diesen bestehen kann, sondern sogar gerade in jenem persönlich freien und unendlich Mannigfaltigen das im Gesetz noch gleichsam verschlossene Gute zu seinem

wahren Werthe gelangt, erörtert werden. Die Geltendmachung dieſes ſo wichtigen Momentes in der Ethik iſt vornehmlich Schleiermacher's Verdienſt; nur ſtellt er (wie nach ihm auch Rothe gethan hat) unrichtiger Weiſe die Tugendlehre der Pflichtenlehre voran; jene ſoll die Geſinnung, dieſe die Erſcheinung der ſittlichen Geſinnung in der einzelnen Handlung darſtellen. Dieſer Gebrauch der Wörter Tugend und Pflicht iſt aber ein willkürlicher, wie Schleiermacher ſelber (Grundriß ꝛc. S. 227 § 2) zugeſtehen muß, daß die Pflicht ebenſo die Tugend bedinge wie ſie dieſe vorausſetze. Es liegt hier eine Verwechslung von Pflicht und pflichtmäßiger Handlung vor; die letztere nur iſt die Erſcheinung der ſittlichen Geſinnung in der einzelnen That, aber wie man dieſe pflichtmäßig heißen kann, ſo mit demſelben Recht auch tugendhaft; die Pflicht ſelbſt aber geht ſowohl der Handlung als der Geſinnung voran. Gerade das punctum saliens im Pflichtbegriff, das Sollen, iſt hiebei nicht beachtet; in der „Chriſtlichen Sitte" fehlt die Pflichtenlehre ganz, denn ſo wie Schleiermacher ſie faßt, iſt ihr der Pflichtbegriff nicht weſentlich. — Ganz beſonders aber unterſcheidet ſich ſeit Schleiermacher die neuere Ethik von der vorherigen dadurch, daß ſie — auf Spinoza und Plato zurückgehend — den Begriff des höchſten Gutes obenanſtellt und damit eine Güterlehre als Haupttheil für die Ethik gewinnt. Iſt auch dieſer Begriff, wie die beiden Namen ſchon andeuten, ein ebenfalls auf nichtchriſtlichem Boden erzeugter, ſo weigert ſich doch auch das Chriſtenthum nicht, einen ſeiner Centralgedanken in ihn hineinzuziegen. Was drückt das chriſtliche „Eins iſt noth" — was der chriſtliche Begriff von Seligkeit, vom Himmelreich anders aus, als was die antike Philoſophie als höchſtes Gut meinte und ſuchte? Allein gerade dieſe Vergleichung mit den correſpondirenden chriſtlichen Begriffen verräth ſogleich eine tiefgreifende Differenz. Schleiermacher definirt (Grundriß S. 209) das höchſte Gut als die Totalität aller pflichtmäßigen Handlungen — eine Totalität, die ſich ſchließlich in den großen ethiſchen Gemeinſchaften, Kirche, Staat, Familie als real zu erkennen giebt. Faſſen wir dies gleich in chriſtliche Form, ſo iſt das Schleiermacher'ſche höchſte Gut immerhin dem chriſtlichen Begriffe des Reiches Gottes analog, aber nur, wie es mit einem Netze vergleichbar iſt, damit man allerlei Gattung fähet (Matth. 13, 47), nicht aber, wie es der Perle gleicht, um die der Kaufmann alles andre hergiebt. Das aber wird bei Schleiermacher zu einem Grundfehler. Ein Gut iſt immer nur etwas, das ich habe, nicht aber, was ich thue. Beides wird oft genug zuſammentreffen; daß ich etwas thun darf, d. h. das Recht dazu, iſt ein Gut, ebenſo die phyſiſche oder geiſtige Fähigkeit, ja die Thätigkeit ſelbſt, weil ſie mir Freude macht, iſt ein Gut für mich; aber immer iſt letzteres ein von der Thätigkeit ſelbſt verſchiedener, durchaus ſelbſtändiger Begriff; das Gut iſt immer irgend etwas ſubſtantielles, das vermöge urſprünglicher Schöpfungsordnung einem menſchlichen Trieb oder Bedürfnis entſpricht und das in jedem einzelnen Falle, in welchem es ſolche Befriedigung gewährt, als eine Gabe Gottes empfangen wird. (Vgl. Nitzſch, Syſtem chriſtl. L. 5. Aufl. § 94.) So hat nun allerdings die Sittenlehre eine Güterlehre in ſich zu befaſſen; der ſtoiſch-Kantiſche Wahn, wie ihn Chaibäus I. S. 82 nennt, „daß alles ethiſche durchaus entſagend, aufopfernd, nicht ſich ſelbſt belohnend, beglückend und beſeligend ſein dürfe, wenn es nicht eudämoniſtiſch werden und allen ſittlichen Werth verlieren ſolle," iſt ein ebenſo philoſophiſch falſcher als der chriſtlichen Lehre widerſprechender Rigorismus, mit bloß vorübergehender hiſtoriſcher Berechtigung. Schon die Schöpfung des Menſchen als eines ſittlichen Weſens hat ihn nicht bloß mit Fähigkeit, mit Sinn und Trieb zum ſittlich guten Handeln ausgeſtattet, ſondern ihn ebenſo auch bedürftig und empfänglich gemacht für Gaben, in denen er fortwährend Gottes Liebe zu erfahren bekommt (vgl. Pſ. 34, 9); dieſe Gaben, — für deren Vorhandenſein, für deren präſtabilirte Harmonie mit der menſchlichen Bedürftigkeit und Empfänglichkeit dieſelbe göttliche Weisheit und Liebe geſorgt hat, die den Menſchen ſchuf, — zu würdigen und recht zu gebrauchen (wovon nur die Kehrſeite das richtige Verhalten in dem Falle iſt, daß ſie uns mangeln), das iſt ein ſehr wichtiger Theil deſſen, was uns als Pflicht obliegt und worin ſich die Tugend an den Tag legt. Aber wie von dieſen Gütern viele

Beruf und durch Bewahrung des Leibes und der irdiſchen Güter zum Dienſt der Seele; Selbſterbauung in ihrer Rückwirkung auf die Gemeinſchaft; endlich: Ehe, Staat und Kirche als Grundformen gottgeordneter Gemeinſchaft nach ihrem Verhältnis zur Bethätigung chriſtlicher Frömmigkeit (Harleß); die Tugend als Geſinnung (Weisheit und Liebe) und als Fertigkeit (Beſonnenheit und Beharrlichkeit); die Pflicht als Rechtspflicht, Berufspflicht, Gewiſſenspflicht und Liebespflicht (Schleiermacher, Philoſ. Ethik.) — Die künſtleriſche Geſtaltung des wiſſenſchaftlichen Materials wird an dieſem Puncte immer eine mannigfache ſein, die weſentlichen Momente aber, die in den verſchiedenen Verhältniſſen des Innern und äußern Lebens liegen und die den Haupteintheilungsgrund abgeben, ſind ſtets dieſelben. **Palmer.**

Evangeliſche Pädagogik, ſ. Pädagogik, ihre Richtungen.

Excipiren, ſ. Compoſition.

Excurſionen, naturgeſchichtliche, ſ. Naturalienſammlung.

Exercitien, ſ. Compoſition.

Expoſition nennt man die mündliche (auch wohl ſchriftliche) Ueberſetzung eines in fremder Sprache vorliegenden Textes in die Mutterſprache. Zum Zweck der (nicht bloß empiriſchen, ſondern) rationellen und gründlichen Erlernung einer fremden Sprache iſt dieſe Uebung nicht minder weſentlich und unentbehrlich, als die Compoſition, ja ſie geht dieſer der Zeit nnd in gewiſſer Beziehung auch dem Range nach vor. Die Aufgabe iſt, aus den fremden Worten durch Verknüpfung des Zuſammengehörigen und Conſtruction des Ganzen den Gedanken zu ermitteln, und es werden hiebei, um des Einzelnen und des Ganzen Meiſter zu werden, weſentlich die gleichen geiſtigen Operationen erfordert und die gleichen Geiſteskräfte geübt, wie bei der Compoſition,*) Gedächtnis, Faſſungskraft, Urtheil, Geſchmack. — Wenn dieſe Uebung, indem ſich für die fremden Wörter und Formen die entſprechenden der Mutterſprache ſchneller darbieten, als umgekehrt für die der Mutterſprache die der fremden, allmählich leichter wird, wenn ſie demnach die Geiſtesthätigkeiten nicht in dem Grade mehr anſtrengt und übt, als die Compoſition, ſo wird ſie dagegen als Mittel zur Kenntnis einer fremden Literatur um ſo wichtiger.

Verſuchen wir es nun, das Geſchäft, das bei der Expoſition einerſeits dem Schüler, andererſeits dem Lehrer zukommt, genauer feſtzuſtellen, ſo iſt von dem Grundſatz auszugehen, welcher mit dem Zweck der formalen Bildung gegeben iſt, daß dem Schüler dasjenige ſelbſtändig zu leiſten überlaſſen bleibe, was nach dem Grade ſeiner geiſtigen Kraft von ihm ſelbſtändig geleiſtet werden kann. Wir ſetzen alſo von Seiten des Schülers eine Vorbereitung (ſ. das Nähere unter „Präparation") für die Expoſitionsſtunde voraus und begreifen darunter Kenntnis der Wörter und der Conſtruction, darum auch die Fähigkeit, richtig zu überſetzen.

Demgemäß wird der Schüler, nachdem er einen Satz oder Abſchnitt im Original geleſen hat (bei größerer Leichtigkeit der betreffenden Schrift kann dies auch unterbleiben), die mündliche Ueberſetzung geben, an welche nach verſchiedenen Stufen die Forderung der Richtigkeit, des correcten und des guten Ausdrucks in der Mutterſprache**) geſtellt werden muß. Mit dieſer Ueberſetzung giebt er eine Probe von der eingehenden Sorgfalt bei ſeiner Vorbereitung, wie andererſeits die Ueberſetzung ohne vorhergegangene Vor-

*) S. dieſen Artikel. Eine ſpecielle Nachweiſung über die beim Exponiren (zunächſt dem Lateiniſchen) nnd der Vorbereitung hiefür in Thätigkeit geſetzten Geiſteskräfte giebt Freeſe: Das deutſche Gymnaſium nach den Bedürfniſſen der Gegenwart 1845 S. 19 f.

**) S. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1842 II. S. 467. „Die erſte Grundbedingung (um Muſterformen für die eigenen Productionen in der Mutterſprache zu gewinnen) iſt unſtreitig, daß der Schüler der Vollkommenheit der ihm vorgelegten Sprachdarſtellung geiſtig inne werde; und das ſicherſte Zeugnis hievon wird er durch eine Uebertragnng in die Mutterſprache ablegen, welche dieſe Vollkommenheit ſo entſprechend als möglich wiedergiebt."

bereitung eine Probe von der erworbenen ſelbſtändigen Sprachkenntnis und zu dieſem Zweck ganz angemeſſen iſt.

Was dann die Thätigkeit des Lehrers betrifft, ſo liegt ihm ob, die Expoſition zu leiten, zu berichtigen, die für den Schüler erſprießlichen Erläuterungen hinzuzufügen, endlich von dem exponirten Abſchnitt eine möglichſt muſterhafte Ueberſetzung zu geben. Jene Erläuterungen ſind doppelter Art; ſie ſind entweder zum richtigen Erfaſſen des Sinnes nothwendig, wobei wieder die abſolute Schwierigkeit einer Stelle von der relativen für einzelne Schüler unterſchieden werden muß, oder ſie ſchließen ſich an den Leſeſtoff und ſeine einzelnen Theile zweckmäßig an. Stellen und Abſchnitte, die ſchlechthin, für alle Schüler unlösbare Schwierigkeiten darbieten, ſollten von dem Lehrer, noch ehe die Schüler an ihre Vorbereitung gehen, alſo etwa am Schluß der vorhergehenden Stunde erläutert werden. Doch dürfte ein ſolcher Fall wohl höchſt ſelten eintreten. Was dagegen nur für einzelne oder auch mehrere ſchwierig und unlösbar ſcheint, ſollte zunächſt dem eigenen Nachdenken der Schüler überlaſſen werden, indem ſich der Lehrer nur etwa, wo dies möglich iſt (wie in Alumnaten, in den württembergiſchen Seminarien oder in Privatinſtituten), den Schülern, welche für ſich eine Schwierigkeit zu löſen nicht vermögen, zu einer angemeſſenen Nachhülfe erbietet.

Wenn ſich ungeachtet dieſer vor und bei der Präparation gewährten Hülfe während des Exponirens Schwierigkeiten, Ueberſetzungsfehler u. dergl., wie es wohl nicht anders zu erwarten iſt, ergeben, ſo wird der Lehrer je nach Umſtänden die Berichtigung entweder ſofort, oder wo eine ausführliche Erörterung nothwendig wird, nach Beendigung der Expoſition vornehmen. Die Irrthümer, die hiebei zum Vorſchein kommen, liegen ſie nun in ungenauem und irrigem Verſtändnis der Sprache, oder in mangelhafter Kenntnis des Sachlichen, geben dem Lehrer eine natürliche und dringende Veranlaſſung zu grammatiſchen und ſachlichen Erklärungen. — Es fragt ſich, ob die Erklärung dieſe Grenze überſchreiten und außer den durch mangelhaftes Verſtändnis und Ueberſetzen nothwendig gewordenen Erläuterungen, je nachdem der Leſeſtoff dazu Veranlaſſung darbietet, noch weitere, die Sprache oder die Sache betreffende Anmerkungen beifügen darf und ſoll. Es hängt damit die Frage über *ſtatariſche* und *curſoriſche* Lectüre zuſammen. Wir müßen aber hier, um eine in der Natur der Sache begründete und praktiſche Entſcheidung zu treffen, eine doppelte Stufe unterſcheiden, wenn auch nicht durch eine feſte Kluft trennen.*)

Offenbar iſt bei Erlernung einer fremden Sprache der erſte und nächſte Zweck eben die Erlernung der Sprache ſelbſt; ein weiterer und höherer reiht ſich erſt daran an, Kenntnis der fremden Literatur. — Auf jener erſten Stufe darf und muß der Expoſitionsſtoff als Mittel behandelt werden, die lexikaliſche und grammatiſche Kenntnis der Sprache zu befeſtigen und zu erweitern. Der Lehrer wird und muß wiſſen, was das Bedürfnis ſeiner Schüler erheiſcht, und dieſem Bedürfnis wird der vorliegende Stoff in mannigfacher Weiſe zu Einprägung von Wörtern mit ihrer Bedeutung, von Formen und Regeln dienen. Darum kann auch für dieſe Stufe nur überhaupt ein Leſeſtoff aus muſtergültigen Schriftſtellern vorgeſchrieben werden, ob aber je nur *ein* Schriftſteller oder eine Chreſtomathie geleſen wird, iſt für dieſe Stufe gleichgültig.

Nach hinlänglich erreichter Sprachkenntnis (die aber natürlich auch auf höherer Stufe ſich erweitern muß) wird für ein reiferes Alter Einführung in die Literatur, d. i. in die bedeutendſten und am meiſten charakteriſtiſchen Erſcheinungen derſelben, ſoweit ſie innerhalb des Geſichtskreiſes und der Faſſungskraft der Jugend liegen, Zweck und Ziel. Um aber von dem Zuſammenhang, dem Charakter und Ton einer Schrift einen unmittelbaren, lebendigen Eindruck zu erhalten, iſt *möglichſt* raſches Fortſchreiten nothwendige Bedingung. Hier den Text nur als Gelegenheit zu grammatiſchen oder geſchichtlichen Excurſen und Erklärungen behandeln, die Hauptſache zur Nebenſache machen

*) Vergl. Thaulow, Die Gymnaſial-Pädagogik, § 469. S. 152.

zu wollen, hieße Zweck dieser Lectüre und Aufgabe der höheren Gymnasialstufe verkennen und den Schülern die classischen Werke entleiden, die sonst sie fesseln und begeistern könnten. Selbst ausführliche Darlegung des Gedankenzusammenhangs, ästhetische Ueberblicke und Reflexionen sind auf das gehörige Maß zu beschränken und dürften oft minder nothwendig sein, als man glaubt. Wenigstens fesselt den aufmerksamen und strebsamen Schüler rasches Voranschreiten am meisten an den Zusammenhang. Das Wichtigste ist, daß der Schriftsteller durch sich selbst, durch seine eigenen, möglichst ununterbrochenen Gedankenreihen auf den Leser wirke, und hiezu ist wohl besonders dienlich, wenn der Lehrer nach längeren Abschnitten eine gute (eigene oder fremde) Uebersetzung vorliest. Ist die Uebersetzung musterhaft, was sie bei Musterhaftigkeit der Originale jedenfalls erstreben sollte, so trägt sie unleugbar dazu bei, auch ohne kleinliche Fingerzeige den Eindruck des Ganzen möglichst zu reproduciren.

Wenn wir demgemäß hinsichtlich des Maßes von Erläuterungen, welche der Lehrer auf den höheren Gymnasialstufen geben darf, als leitenden Grundsatz aufstellen, daß im allgemeinen die Erklärung dasjenige gebe, was zum Verständnis der vorliegenden Schrift nothwendig ist, so beseitigen wir den Streit um statarische oder cursorische Lectüre. Der löbliche Grundsatz, gründlich zu verfahren, verbunden mit einer gewissen schwerfälligen Beharrlichkeit, die nicht leicht von der Stelle kommt, endlich auch eine gewisse Eitelkeit, mit Hintansetzung des Schriftstellers, den man erklären sollte, sich selbst in den Vordergrund zu stellen und von der eigenen Gelehrsamkeit der Jugend nichts vorzuenthalten, alle diese Motive mochten zusammenwirken, um in der Lectüre und Erklärung namentlich der alten Classiker eine Methode hervorzurufen und zu unterhalten, da von den Schriften der Classiker gewöhnlich nur sehr kleine Fragmente zur Kenntnis der Schüler kamen. Eine natürliche Reaction gegen dieses statarische oder stagnirende Verfahren verlangte, viel und schnell zu lesen. Am entschiedensten hat dies Verlangen H. Köchly ausgesprochen: „Die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit — — kennen lernen." *) Demgemäß verlangt Köchly, daß die Grammatik in Tertia abgeschlossen, von den höheren Classen alle grammatischen und kritischen Erörterungen entfernt werden. Cursorische Lectüre soll bereits in Tertia beginnen und nach historischem Princip, mit Einleitungen, welche die Individualität des Schriftstellers, auch seine Schreibart charakterisiren, mit einer Uebersicht über den Inhalt der behandelten Schrift und Eingehen in dessen Idee durch die oberen Classen fortgesetzt werden. Diesem Plane gemäß würde z. B. in 1 Jahr mit 3 Stunden in der Woche nach einer Einleitung über die homerische Frage die Ilias und die Odyssee vollständig (in der Schule jedoch nach Lachmann's Theorie nur das vorzugsweise Wichtige und Bedeutsame), in 1½ Jahren mit 3 Stunden von Cicero's Reden die pro Roscio Amerino, eine Verrina, pro lege Manilia, die Catilinariae, pro Sestio, pro Milone, pro Ligario, pro Dejotaro, eine oder zwei Philippicae **) gelesen. Köchly's Grundsätze eignete sich der Dresdener Gymnasialverein an. Indessen daß diese Grundsätze,

*) Ueber das Princip des Gymnasial-Unterrichts der Gegenwart 1845 § 12 S. 7. Zur Gymnasialreform 1846 S. 65. Hier werden „beiläufige grammatische Bemerkungen, welche bei der Lectüre wirklich nothwendig vorkommen müßen — sie werden sich größtentheils auf syntaktische oder sprachliche Eigenheiten des betreffenden Schriftstellers beziehen —" für Secunda und Prima zugegeben. — Vermischte Blätter zur Gymnasial-Reform, 1. und 2. Heft 1847. 48. Gegenschriften und Recensionen, theilweise zustimmend und anerkennend, von Stallbaum, Ameis, Rauchenstein u. a.

**) Ueber das Princip § 28. § 30. § 34; etwas modificirt: Vermischte Blätter. Zweites Heft S. 66 f.

welche die Fähigkeit von Knaben und Jünglingen großentheils überschätzen,*) nur zu dem andern Extrem, nämlich dahin führen würden, statt ein wirkliches, gediegenes Verstehen der Schriften Oberflächlichkeit und ein Scheinwissen zu befördern, kann dem erfahrenen Schulmann nicht entgehen.**)

Irren wir nicht, so hat man, von einzelnen Fällen abgesehen, wo dem einen oder andern Extrem gehuldigt wird, seit jenem in Sachsen entbrannten Streit zwischen zwei entgegengesetzten Methoden in einer richtigen Mitte, in dem Grundsatz sich vereinigt, mit Aufgebung des reinen Gegensatzes von entweder statarischem oder cursorischem Lesen, je nach dem Bedürfnis der Schüler das zum Verständnis der vorliegenden Stelle Nöthige beizubringen.***)

Wenn wir jedoch dies als leitenden Grundsatz feststellen, so sind wir doch keineswegs gemeint, mit doctrinärer Pedanterie den Lehrer immer innerhalb dieser Schranke festhalten zu wollen. Ohne Bedenken und mit allgemeiner Zustimmung werden wir einen Schritt weiter gehen und behaupten müßen, daß auch solche durch die vorliegende Stelle veranlaßte Anmerkungen durchaus zweckmäßig sind, welche, wenn sie auch zum Verständnis der Stelle nicht gerade nothwendig erscheinen, doch auf eine sprachliche oder sachliche Eigenthümlichkeit des Schriftstellers aufmerksam machen und dazu dienen können, entweder das weitere Verstehen desselben, beziehungsweise die Vorbereitung zu erleichtern, oder auch den Vorstellungskreis des Schriftstellers und seiner Welt überhaupt treffend zu charakterisiren.

Selbst auf die Kritik des Textes, so selten auch dergleichen Bemerkungen angemessen erscheinen, kann der Lehrer nicht schlechthin verzichten. Nothwendig dürfte eine solche insbesondere da werden, wo von den Schülern verschiedene Textausgaben gebraucht werden; aber selbst wo dieser Misstand beseitigt ist, kann hie und da eine den Schülern, wenigstens den fähigeren, vorgelegte kritische Frage wesentlich beitragen, zu prüfen, wie weit sie in den Zusammenhang und die Idee einer Schrift eingegangen sind, oder Urtheil und Geschmack zu üben. †) **Bäumlein.**

*) Vergl. in dieser Hinsicht Mützell's treffende Bemerkungen über den württ. Entwurf. Ztschr. f. d. Gymn. Wiss. 1848. 8. S. 628.

**) Etwas anders wird sich die Sache insgemein bei der Lectüre in den modernen Sprachen darstellen, insofern die in den Schulen gewöhnlich gelesenen Schriftsteller in sachlicher Beziehung weniger Schwierigkeiten darbieten; man kann deshalb auf sprachliche Uebungen, Rückübersetzung, mündliche Zusammenfassung des Inhalts u. dergl. mehr Zeit verwenden. D. Red.

***) Schon Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. S. 465 suchte das rechte Maß festzustellen. Eingehender ist die Frage behandelt in Roth's Votum: Württ. Entwurf S. 158, jetzt in seinen Kleinen Schriften I. S. 415. „Was die Unterscheidung zwischen statarischem und cursorischem Lesen betrifft, so bekenne ich, daß ich diesen Unterschied nicht verstehe, wofern man nicht unter cursorischem Lesen ein solches Lesen begreift, bei welchem man darauf ausgeht, einen flüchtigen Eindruck von dem Inhalte des Gelesenen zu erlangen." Ausführlich auch Rauchenstein, Die Zeitgemäßheit der alten Sprachen. Aarauer Progr. 1850, namentlich S. 21 f. Dieselbe Ansicht lag den Verhandlungen der pädagogischen Section zu Basel zu Grund, S. 128. Thanlow, Die Gymnasial-Pädagogik § 470. S. 152. Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen 1853 S. 8.

†) Vergl. über diesen Gegenstand noch weiter in Bd. I. die Art. Class. Schullectüre (798 ff.) und Aufsätze (832 f.), ferner die treffliche Abhandlung „das Herkommen und die Methode" in den „Kleinen Schriften von C. L. Roth," II. S. 49 ff. — Die oben aufgestellten Forderungen an die Präparation des Schülers werden in Deutschland wohl allgemein in der Theorie gebilligt und in guten Schulen in der Praxis durchgeführt; Ingerslev bekämpft sie in seinen „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich" S. 10—16, und empfiehlt den Grundsatz, den Schülern diejenigen Schriftsteller vorzuerklären, von denen man glaube, daß sich die Schüler mit Wörterbuch und Grammatik nicht zum deutlichen Verstehen ihres Pensums durcharbeiten können, und nur die leichteren Schriften ihrer eigenen Vorbereitung zu überlassen; nach unserer Ansicht soll man überhaupt nur diejenigen Schriftsteller mit

Extemporalien, ſ. Compoſition.

Externen, an den Fürſtenſchulen Extraneer, heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geſchloſſenen Erziehungsanſtalt, nicht aber an der gemeinſchaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen; nach der preußiſchen Abiturientenprüfungsordnung heißen diejenigen Externen, welche an einer Anſtalt die Prüfung beſtehen, ohne eben daſelbſt ihre Vorbildung erhalten zu haben.

F.

Fabel, ſ. Märchen.

Fabrikſchulen, die, ſind eine Frucht der Neuzeit, in welcher durch die ſtets vergrößerte Ausdehnung der induſtriellen Anſtalten nicht nur ältere Perſonen beider Geſchlechter zu den Arbeiten in den Fabriken gezogen worden ſind, ſondern man auch anfieng Kinder hiezu zu benützen, theils wegen der größeren Wohlfeilheit der von ihnen geleiſteten Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeſchäfte die Arbeit von Kindern nothwendig iſt. Dieſe Benützung von Kindern hat ſich von einem Jahre zum andern vermehrt, namentlich nachdem in einzelnen größeren Fabrikorten eine eigene Fabrikbevölkerung entſtanden iſt, wo nicht nur Mann und Frau, ſondern auch die Kinder vom möglichſt frühen Alter an Verdienſt machen müßen. In dem Falle, wenn die in Fabriken verwendeten Kinder ſchon einen, wenn auch dürftigen Elementarunterricht vor ihrem Eintritt in die Fabrik genoſſen haben, tritt das Misliche und Gefährliche der Kinderarbeit in Fabriken nicht in dem grellſten Lichte hervor. Da jedoch dies nicht immer der Fall iſt, ſo mußten die Regierungen zu Präventivmaßregeln ſich aufgefordert fühlen, um die phyſiſche und moraliſche Deteriorirung eines Theiles ihrer

den Schülern leſen, in deren Verſtändnis ſie der Hauptſache nach mit ihren Hülfsmitteln ſelbſt eindringen können: wohlvorbereitete Schüler ſind alsdann um ſo dankbarer für das Licht, das ihnen bei dem Unterricht des Lehrers über dunkel gebliebene Stellen aufgeht; übrigens verdient die Gegenüberſtellung des pro und contra a. a. O. nachgeleſen zu werden. — Die Freunde der „hiſtoriſchen" Leſung der Schriftſteller verzichten zum Theil auf die gute deutſche Ueberſetzung, bei leichteren Schriften ſogar auf die Ueberſetzung überhaupt, und beſchränken ſich auf das ſachliche Verſtändnis; allein ſelbſt für dieſes giebt denn doch die Ueberſetzung die natürlichſte Probe, und es möchte auf der Mittelſtufe ſchwerlich zuläßig ſein, die materiellen Kenntniſſe, welche durch Lectüre zu gewinnen ſind, in der Art ausſchließlich zu erſtreben, daß der Zweck der ſprachlichen Bildung völlig zurücktritt. — Als eine Probe davon, wie in ſolchen Dingen auch die Individualitäten einen berechtigten Spielraum haben, mag hier aus dem Brief eines gewiegten Schulmanns folgende kurze Beſchreibung ſeines Verfahrens ſtehen: „Ich ſondere die verſchiedenen Thätigkeiten ſehr beſtimmt. Wenn ich die Lectüre beginne und das nothwendigſte Einleitungswerk beſeitigt habe, ſo frage ich hinſichtlich des erſten Capitels oder Abſchnittes zunächſt einen ſchon älteren Schüler nach dem Inhalt, laſſe dann einen andern den Abſchnitt leſen, um daraus den Grad ſeines Verſtändniſſes zu ermitteln, darauf einen dritten überſetzen, doch ſo, daß ich ihn möglichſt wenig unterbreche und mich jeder erklärenden Bemerkung völlig enthalte; nur da, wo er ohne Hülfe nicht weiter kann, greife ich ein. Sodann folgt die Erklärung, im Anfang des Semeſters ſo eingehend wie möglich alle Seiten berückſichtigend. Mit der Erklärung gebe ich eine möglichſt gute Ueberſetzung, welche ſammt der Erklärung ſich zu merken nun Aufgabe für alle iſt. Haben wir ſo einen größeren Abſchnitt vollendet (anfangs 3—4 Capitel, dann mehr), ſo erfolgt eine Wiederholung. Es wird nun eine gute fließende Ueberſetzung verlangt, welcher das Leſen des Lateiniſchen nicht vorausgeht; die erklärenden Bemerkungen werden nach allgemeinen Geſichtspuncten wiederholt, doch ſo, daß der Schüler nun umfaſſendere Fragen bekommt u. ſ. f. Auf dieſe Weiſe erreiche ich, daß die Schüler ſehr bald von ſelbſt in ihrer Präparation auf eine gute und geſchmackvolle Ueberſetzung denken und ſich Geläufigkeit aneignen, und daß ich im weiteren Verlauf des Semeſters die Erklärung allgemach auf das Nothwendigſte beſchränken kann und ein größeres Penſum, ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, bewältige." D. Red.

Bevölkerung zu verhindern. So wurde in Frankreich durch das Gesetz vom 22. März 1841 das Aufnahmealter der Kinder auf das achte Jahr beschränkt und verlangt, daß das Kind sich über den Besuch einer Schule ausweise. In England wurde durch die Bills vom 29. August 1833 und vom 26. März 1841 das Alter auf 9 Jahre bestimmt und ein Zeugnis, daß das Kind eine Schule besucht habe, zur Bedingung gemacht.*) Am meisten Sorgfalt hat die preußische Gesetzgebung den Fabrikkindern bewiesen, die schon in dem Regulativ vom 9. März und 6. April 1839 das Verbot erlassen hat, Kinder vor dem 9ten Jahre in die Fabriken aufzunehmen, und auch nur in dem Falle die Aufnahme erlaubt, wenn das Kind lesen und schreiben kann und eine Schule während dreier Jahre besucht hat, es sei denn, daß eine eigene Fabrikschule bestehe und das Kind einen genügenden Unterricht empfange. Noch weiter geht das Gesetz vom 16. Mai 1853. Nach demselben darf fortan niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- oder Pochwerken vor zurückgelegtem 12. Lebensjahre zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden, überdies unter 16 Jahren nur dann, wenn der Vater oder Vormund dem Arbeitgeber ein für die Controle der Ortspolizeibehörde bestimmtes Arbeitsbuch einhändigt; es sollen fernerhin jugendliche Arbeiter bis zum vollendeten 14. Lebensjahre täglich nur 6 Stunden bei dergleichen Arbeiten beschäftigt werden und mindestens 3stündigen Schulunterricht erhalten. Auch andere Regierungen haben sich der immer zahlreicher werdenden jugendlichen Fabrikbevölkerung angenommen. So hat z. B. die belgische Regierung verlangt, daß neben jedem der bekannten, für die tief verarmte Bevölkerung von Flandern so gut wirkenden Ateliers modèles eine Schule für den Elementarunterricht eingerichtet werde (vergl. jedoch den Art. Belgien I. S. 504); so hat die württembergische Oberkirchenbehörde unter Anerkennung der Erfahrung, daß eine Betheiligung der Schulkinder an der Industrie, welche mit gehöriger Schonung der kindlichen Kraft verbunden sei, nicht nur keinen nachtheiligen, sondern eher einen fördernden Einfluß auf das Lernen habe, sofern die Kinder dadurch an Aufmerksamkeit und Sammlung der geistigen Kräfte gewöhnt werden, daß eine solche Betheiligung ein Hauptmittel gegen das müßige Umherschweifen und gegen den Kinderbettel so wie als Gewöhnung an geordnete Thätigkeit auch in sittlicher Hinsicht förderlich sei, doch die örtlichen Kirchenconvente ernstlich aufgefordert (24. Januar 1859), dafür zu sorgen, daß die Schulzeit nicht verkürzt werde, und Missstände zu beseitigen oder zur Anzeige zu bringen (vergl. auch den Art. Bayern I. S. 433 f.). Mit diesen von Staatswegen da und dort erlassenen Gesetzen und Verordnungen zum Schutz der Fabrikkinder giengen die Bestrebungen der Wohlthätigkeitsvereine Hand in Hand. Schon die im Juli 1855 in Paris versammelt gewesene Réunion internationale de charité hat unter ihren vierten Punct „Arbeit der Kinder in den Manufacturen" als Wunsch aufgenommen, daß für dieselben die zum religiösen und Elementarunterricht nöthige Zeit gewonnen werde. Der im September 1856 in Brüssel und im September 1857 in Frankfurt am Main versammelt gewesene internationale Wohlthätigkeitscongreß hat sich ebenfalls mit diesem wichtigen Gegenstand beschäftigt und die Wohlthat des Elementarunterrichts insbesondere durch Errichtung von Schulen für die Kinder der Fabrikarbeiter in Anspruch genommen. Auch der Centralverein für das Wohl der arbeitenden Classen in Preußen, der bei Gelegenheit der Industrieausstellung der Zollvereinsstaaten im Jahre 1844 in Berlin sich bildete, hat unter die Gegenstände seines Strebens die Bildung von Schulen für Fabrikkinder aufgenommen.

Die Erfolge dieser verschiedenen öffentlichen und privaten Bestrebungen zum Besten der jugendlichen Arbeiter in den Fabriken sind nicht überall gleich. Während es Fabri-

*) Als einer der ersten und wirksamsten Beförderer der Emancipation der Kinder von dem Uebermaß der Fabrikarbeit ist nach V. A. Huber (Reisebriefe aus England im Sommer 1854 S. 116) der bekannte Socialist Robert Owen anzusehen. D. Red.

kanten giebt, welche die noch ſchwachen Kräfte der Kinder ohne alle Rückſicht auf deren Zukunft auf die inhumanſte Weiſe ausbeuten und den in ihren Fabriken beſchäftigten Kindern die Wohlthat des Elementarunterrichts ganz oder größtentheils entziehen, finden ſich überall rühmliche Ausnahmen ſowohl von Seiten einzelner Communen, als einzelner Fabrikbeſitzer. In ſehr vielen Fabriken in Frankreich erhalten die in den Fabriken beſchäftigten Kinder Schulunterricht. Dies iſt z. B. der Fall in Lille, in Mühlhauſen, wo ein kleinerer Theil die Fabrikſchulen, der größte die Ortsſchule beſucht, und an anderen Orten. In Mühlhauſen ſind ſogenannte relais, gegenſeitige Ablöſungen, eingeführt, ſo daß die Kinder, die zur Schule gehen, von anderen Kindern in ihrer Arbeit zu beſtimmten Zeiten abgelöst werden. Da die in der Schule verbrachte Zeit bezahlt wird, wie wenn ſie in der Fabrik gearbeitet hätten, ſo gehen ſie gerne in die Schulen. Singen und Zählen wird während der Arbeit getrieben. Aehnliche Einrichtungen finden ſich in Belgien. So haben die Eigenthümer der Fabriken von Grand-Hornu bei Mons zwei Schulen mit 160 Knaben und 300 Mädchen zum größeren Theil auf eigene Koſten eingerichtet; dasſelbe geſchieht in ziemlichem Umfang von der Geſellſchaft „de la Vieille-Montagne," die z. B. in Moresnet eine Schule mit einem beſonderen Lehrer errichtet hat, in welcher Franzöſiſch, Deutſch, Leſen, Schreiben, Rechnen, die Elemente der Geſchichte und Geographie, Geſang und Religion gelehrt werden, deren Benützung unentgeitlich, aber obligatoriſch iſt. In Berlin beſtehen ſeit 1841 Nachhülfeſchulen zum Unterricht derjenigen Armenkinder, welche am Tage in Fabriken beſchäftigt ſind, in Religion, Leſen, Schreiben, Rechnen, ſeit 1848 auf 4 Stunden des Sonntags Vormittags beſchränkt, da die Kinder nach den Arbeiten des Tages zu ermüdet waren. Dagegen haben die von der Communalbehörde Berlins 1855 errichteten vier beſonderen Fabrikſchulen für die in den Fabriken beſchäftigten jugendlichen Arbeiter ſchon nach einjährigem Beſtehen wieder aufgehört. In dem Regierungsbezirk Arnberg (Provinz Weſtphalen) beſtanden ſchon 1852 für die in den Fabriken beſchäftigten 3863 (1730 männliche und 2133 weibliche) Kinder unter 14 Jahren Fabrikſchulen. Eine der am früheſten errichteten Schulen findet ſich auf dem Jung'ſchen Fabriketabliſſement Hammerſtein bei Elberfeld, eine Freiſchule mit einem von der Fabrik beſoldeten Lehrer. Aehnliche erfreuliche Erfahrungen ſind aus einer Anzahl von Staaten, beſonders auch deutſchen, zu berichten und zeugen von der Humanität und dem erleuchteten Verſtändnis ihrer Gründer. Zu erwähnen möchte noch ſein die Fabrik der Gebrüder Prochorow in Moskau mit 900 Arbeitern. Dieſelbe beſitzt eine eigene Schule, in welcher den Kindern der Arbeiter und den in der Fabrik angeſtellten jugendlichen Arbeitern unentgeltlicher Unterricht in Religion, Leſen, Schreiben, Sprachlehre, Rechnen und Zeichnen ertheilt wird.

Nicht mit Unrecht hat ein competenter Richter ausgeſprochen: die Schule ſoll erſt erfunden werden, welche die Schwierigkeiten, die der Einrichtung und Leitung ſolcher Schulen bisher hindernd im Wege ſtanden, zu löſen habe. Wir haben ſie als einen Nothbehelf anzuſehen, durch welchen wenigſtens die ſchlimmſten Folgen, die das Fabrikleben für Kinder hat, einigermaßen neutraliſirt werden können.

Entſchieden wird zugegeben werden müßen, daß für jugendliche Fabrikarbeiter die Errichtung eigener Schulen zweckmäßiger iſt, als der Beſuch der Communalſchulen, da ſich dieſe unmöglich nach der Convenienz des Fabrikbeſitzers richten können und da bei dieſer Art von Kindern, welche ſo viel beſchäftigt ſind, das unumgänglich Nothwendige auf dem kürzeſten Wege erreicht werden muß. Kommen die Kinder etwa nach Vollendung des zwölften Jahres in die Fabrik, nachdem ſie die Volksſchule abſolvirt oder wenigſtens den abſolut unentbehrlichen Unterricht empfangen haben, ſo iſt die Aufgabe für die Fabrikſchule leichter und ſie kann mit einer bis zwei Stunden fortführen oder erhalten, was bereits begonnen iſt. Treten aber die Kinder in jüngerem Alter, wie es gewöhnlich beſonders in größeren Fabrikorten der Fall iſt, und bei ungenügendem Elementarunterricht ein, ſo iſt die Aufgabe eine ſchwierigere, und es ſind unter Be-

ſchränkung auf die nothwendigſten Fächer, Religion, Leſen, Schreiben und Rechnen in erſter, Zeichnen und Geſang in zweiter Linie und unter Weglaſſung alles unnöthigen Beiwerks täglich 3, wenigſtens 2½ Stunden Unterricht zu ertheilen.

Vorausgeſetzt, daß die Arbeitszeit eine den Kräften des Kindes entſprechende iſt, kann die Arbeit in der Fabrik mit ihrem Mechanismus nicht geradezu als hinderlich und ganz unvereinbar mit dem Schulunterricht angeſehen werden, wenn gleich zugegeben werden wird, daß in ungleich förderlicherem Zuſammenhang mit dem Schulunterricht die landwirthſchaftliche Arbeit, der Feld- und Gartenbau ſteht, wie dies des näheren in dem achten Rechenſchaftsbericht der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung zu Pankow bei Berlin von 1856 und in dem Gutachten des Profeſſor E. W. Kaliſch „In Sachen der Fabrikſchulen“ nachgewieſen iſt. Was die allgemeinen Grundſätze betrifft, ſo möchte ich mich im weſentlichen zu denjenigen bekennen, welche mir ſchon vor ein paar Jahren ein Mitarbeiter an der Encyklopädie (A. Hauber) brieflich mitgetheilt hat:

1) Arme Kinder, die daheim keine Arbeit haben können, ſind auch im Lernen beſſer daran, wenn ſie in Fabriken arbeiten, vorausgeſetzt, daß ſie nicht über Kraft angeſtrengt werden; denn die Thätigkeit des Arbeitens wirkt concentrirend, während das Herumtummeln, abgeſehen vom Bettel, erſchlafft.

2) Daher können Fabrikkinder auch in einer kürzeren Schulzeit ſo viel oder mehr lernen, als andere arme Kinder in der vollen.

3) Sobald in einem Orte eine größere Zahl von Kindern in Fabriken thätig iſt, bedarf es einer eigenen Schule für ſie, welche ihre Zeit mit der Fabrikarbeit in Correſpondenz ſetzt, und wo die Gemeinde nicht im Stande iſt, eine ſolche Schule aus eigenen Mitteln herzuſtellen, da muß den Fabrikherrn ihre Errichtung auferlegt werden, als Bedingung, unter welcher ſie die Kinder benützen dürfen.

4) Medicinalpolizeiliche Norm und Aufſicht muß ſich der Geſundheit der Kinder in Beziehung auf Stundenzahl und Nachtarbeit annehmen.

5) Der Religions- (Confirmanden-) Unterricht und der Kirchenbeſuch muß obrigkeitlich ſicher geſtellt werden.*)

C. U. Hahn.

*) Von einer ſehr intereſſanten und lehrreichen Erſcheinung auf dieſem Gebiet giebt Huber a. a. O. S. 48—102 in der Abſicht, eine merkwürdige Form der Entwicklung des Aſſociationsprincips zu ſchildern, ausführlichen Bericht. Es iſt dies die einer Geſellſchaft von etwa 400 Actionären gehörige Kerzen- und Nachtlichterfabrik in Belmont, eine der größten Fabriken Londons, welche namentlich auch viele Hunderte von Knaben und Mädchen beſchäftigt. Huber ſah ſie bei ihrer Arbeit ſo heiter, geſund, reinlich, ordentlich, wohlgezogen, als irgend Kinder, die in den glücklichſten häuslichen Verhältniſſen an einem Tiſch mit den Eltern und Geſchwiſtern arbeiten, und verſichert, er habe zwiſchen Eltern und Kindern nicht oft an Blick, Stimme und Ausdruck und ſo vielen unbeſchreiblichen Symptomen das Hinüber- oder Herüberweben der Fäden der Liebe, des Vertrauens und der Freude geſehen oder ſonſt geſpürt, wie hier zwiſchen dem Fabrikdirector, J. Wilſon und den ſogenannten „weißen Sklaven.“ In ihren Schulen aber, die (unter einem der mächtigen Bögen der großen Weſteiſenbahn) in jeder Beziehung trefflich eingerichtet ſind, werden ſie in allen ſittlichen und nützlichen Dingen unterrichtet, welche die chriſtliche Volksſchule zu lehren berufen iſt; ein anderer Bogen iſt ganz würdig und einfach für die gemeinſamen Schulandachten eingerichtet. Da die Nachtarbeit bei dieſem Geſchäft unvermeidlich iſt, ſo werden die Kinder zur Erholung im Sommer rottenweiſe auf 14 Tage, die ſchwächeren und kränkelnden öfter und länger auf Koſten der Fabrik an den Strand in die erfriſchende Seeluft und die ſtärkende Seeflut geſchickt. Von Sonntagsarbeit iſt natürlich keine Rede; die meiſten Arbeiten hören wegen der Reviſion der Maſchinen ꝛc. ſchon am Sonnabend Mittag auf. Huber giebt intereſſante Auszüge aus dem Berichte Wilſons an eine Commiſſion der Actionäre, in welchem er erzählt, wie die Schule ganz aus dem freien Willen und dem Gefühl des Bedürfniſſes bei den Kindern heraus allmählich ſich entwickelt habe. Noch als ihnen von Seiten der Fabrik eine große helle Schulſtube für 100 Schüler eingeräumt wurde (1848), war die Sache ſo ganz in ihrer Hand, daß ſie ſich dabei ausſchließlich ſelbſt regierten und ſogar das Gebet, womit ſie ihre Schreib- und Leſeübungen zu ſchließen pflegten, von einem der Knaben geſprochen

Fachlehrerſyſtem, ſ. Claſſen- und Fachlehrerſyſtem.
Facultative Fächer, ſ. Unterrichtsgegenſtände, Dispenſation.

wurde. Aber die wachſende Theilnahme nöthigte zur Anſtellung von Lehrern und Lehrerinnen: an die Feierabendſchule ſchloß ſich eine Tagesſchule für diejenigen, welche einen Theil der Nacht arbeiteten und eine Pflanzſchule für diejenigen, welche noch nicht in die Fabrik eintreten konnten; die Schulbücher wurden bei den häufigen Prüfungen als Preiſe vertheilt; alle Kinder, welche die Schule beſuchten, wurden einigemal des Jahrs von den Directoren zum Thee geladen, ſo daß es bald Ehrenſache wurde, eingeladen zu werden und alſo auch an der Schule Theil zu nehmen; ein Spielplatz, auf welchem ſie Cricket (ſ. den Art. Bewegungsſpiele) lernten und trieben, hatte den wohlthätigſten Einfluß auf Heiterkeit und Geſundheit, beſonders in der Cholerazeit, in welcher die Knaben ſich nach dem Spiel regelmäßig in einer Ecke des Platzes verſammelten, ihre Mützen abnahmen und ein kurzes Gebet um Schutz vor der Seuche für ſich ſelbſt und die Ihrigen ſprachen. Der Cricketplatz wurde zu beſtimmten Zeiten auch den erwachſenen Arbeitern eingeräumt und trug außerordentlich viel dazu bei, ein freundliches Verhältnis zwiſchen den Knaben und den Aelteren, wie zwiſchen den Arbeitsherrn und den Arbeitern zu pflanzen und zu erhalten. „Hat einmal der Eindruck wirklichen Wohlwollens von Seiten der Vorgeſetzten bei den Untergebenen ſtattgefunden, ſo wird der wohlthätige Einfluß der überlegenen Bildung und Stellung in zunehmendem Maße und dem Untergeordneten ſelbſt faſt unbewußt fortdauern.“ Auch an den Landpartieen mit den Kindern dürfen nur diejenigen Theil nehmen, welche die Schule regelmäßig beſuchen, und ſo wird der Schulzwang vermieden, der nach Wilſon's Anſicht die ſittlichen Wirkungen der Sache ſchwächen würde; wenn man aber einmal genöthigt ſei, ſchon ältere Knaben in die Fabrik zu nehmen, ſo zeige es ſich, ſobald ſie ſich entſchloſſen haben, an Schule und Cricket Theil zu nehmen, wie ſchnell ihr anfänglich ſtörriſches, ungeſchlachtes, bald hochmüthiges, bald verlegenes Weſen unter dem Einfluß dieſer Atmoſphäre freien, heiteren Wohlwollens ſchmelze, ſich umwandle und mit der Haltung des Ganzen in Uebereinſtimmung ſetze. Zur Leitung der ſich immer mehr ausdehnenden Schulen mußte ein Caplan angenommen werden, der zugleich regelmäßige Morgengottesdienſte für die Männer hält, an denen auch die Directoren und Comptoiriſten Theil nehmen, während der Sonntagsgottesdienſt von einem Vicar des Parochialgeiſtlichen geleitet wird. Die Koſten dieſer und anderer damit zuſammenhängender Einrichtungen ſind nicht unbedeutend; Wilſon ſpricht aber ſeine wohlbegründete Ueberzeugung als Geſchäftsmann dahin aus, daß die dadurch herbeigeführte Veränderung der ganzen ſittlichen, intellectuellen und leiblichen Haltung der Arbeiter dem Geſchäfte reichlich zum Vortheil gereiche und daß ſie, die Directoren, namentlich weil ſie des guten Willens der Arbeiter und ihrer ſittlichen Motive bei der Arbeit ſo ſicher ſeien, einen weiteren Vorſprung vor ihren Concurrenten in dieſem Induſtriezweig gewonnen haben; die außerordentliche Blüte der Fabrik und die ſteigende Dividende ſei, ſagt er ironiſch, lauter „höchſt bedenklichen Abweichungen von den hergebrachten Grundſätzen des Geſchäfts“ zu verdanken. Die Generalconferenz der Actionäre aber beſchloß einſtimmig, die Maßregeln der Directoren vollkommen und dankbar gutzuheißen und ihnen die Mittel zur Fortführung des Begonnenen zu bewilligen, theils wegen der moraliſchen Verpflichtung der Arbeitgeber, theils wegen der Thatſache, daß die Erfüllung derſelben, weit entfernt dem Geſchäft pecuniäre Opfer aufzulegen, vielmehr zu weſentlicher Förderung des Ertrags desſelben diene. Auf einen großen auswärtigen Fabrikherrn, der ſich die Fabrik zu Belmont zeigen ließ, machten daher all die bewundernswerthen Maſchinen und Verfahrungsarten viel weniger Eindruck als die Kinder und ihre ganze Haltung, und er rief zuletzt aus: „Ich hatte nie eine Ahnung von der Möglichkeit, daß eine Fabrik einen ſolchen Anblick gewähren könnte!“ In einer Reihe gedruckter Schreiben, welche Wilſon bei praktiſchen Veranlaſſungen an die Fabrikgemeinde richtet, behandelt er Fragen, die ſich aus dieſen Verhältniſſen ergeben, in dem Geiſt ächt evangeliſcher Weisheit und Liebe mit aller Friſche geſunder Individualität und der praktiſchen Tüchtigkeit einer reichen und mannigfaltigen Geſchäfts- und Lebenserfahrung und Menſchenkenntnis. Aehnliche Einrichtungen ſind nun ſchon auch in andern Etabliſſements getroffen (S. 98), desgleichen in Leeds in der Fabrik des Herrn Marſhall (S. 314 f.), in Saltaire (S. 329). Es gehört freilich ein Mann wie jener Wilſon dazu, der die Seele des Ganzen iſt; aber man ſieht auch, welch ein Schatz ein praktiſcher Chriſt durch die in ihm wohnende Fülle des Glaubens und der Liebe für ſeine Umgebung iſt, und wie die Fabriken nicht nothwendig moral slaugther-houses, Seelenſchlachthäuſer ſind. Wir empfehlen das Buch zum Nachleſen des Einzelnen, die Sache zur Nachahmung.

D. Red.

Fähigkeiten, ſ. Anlagen.

Falk, Johann Daniel, als Dichter und Satiriker eine der Größen zweiten Ranges im Weimar'ſchen Kreiſe, bedeutender durch ſeine pädagogiſche Wirkſamkeit im Sinne eines lebendigen und praktiſchen Chriſtenthums, als Stifter der erſten deutſchen Rettungsanſtalt und als Begründer der innern Miſſion auf pädagogiſchem Gebiete, wurde im Jahre 1768 in der damals reichsfreien Stadt Danzig in einer ehrſamen Handwerkerfamilie geboren und in der reformirten Kirche getauft. Sein Vater war Perükenmacher. Die Mutter ſtammte aus einer in Danzig einheimiſch gewordenen Genfer Familie. Im Hauſe herrſchte eine ernſte Religioſität im poſitiv glaubigen Sinne der alten Zeit; die Mutter gehörte der Brüdergemeinde an. Die Eindrücke, welche dem empfänglichen Knaben hiervon zu Theil wurden, waren tief und bleibend. Im übrigen war die Erziehung ſehr ſtreng, ja zumal für den angehenden Jüngling wohl etwas hart und allzuſehr beſchränkend. Talentvoll und geiſtig belebt wie er war, wurde er ſchon im 10ten Jahre der Volksſchule entzogen, um in der Werkſtätte des Vaters ſeine Berufsbildung zu empfangen. Dem ſehnſüchtig nach höherer Geiſtesbildung verlangenden wurden alle weltlichen Bücher verboten, wodurch jedoch nicht verhindert werden konnte, daß er im geheimen, ſelbſt beim Schein der Straßenlaternen, ſich einer eifrigen begreiflich ungeordneten Lectüre ergab, wozu die Schätze einer Leihbibliothek ihm den Stoff boten. Beſonders feſſelte ihn Wieland's Ueberſetzung des Lucian. Der Zwang der häuslichen Erziehung und die Beſchränktheit des aufgenöthigten Berufes verleitete ihn ſogar zu Fluchtverſuchen; er gedachte im unbeſtimmten Drange der Freiheit und abenteuerlicher Thatenluſt zur See in die weite Welt zu gehen und wäre faſt Seelenverkäufern in die Hände gefallen, wenn nicht der Zufall und religiöſe Eindrücke ihn zurückgehalten hätten. Ebenſo wurde er auf dem Wege zu ſchlechter Geſellſchaft, wohin die Verführung ihn ziehen wollte, durch den Eindruck der Kirchenmuſik, die aus einem offenſtehenden Gotteshauſe ihm ins Ohr drang, zurückgehalten und gerettet. Er erkannte dieſe Bewahrungen mit religiöſem Dank; und als er auch aus der faſt unvermeidlichen Gefahr des Ertrinkens beim Schlittſchuhlaufen auf der Weichſel durch die treue Hingebung ſeines jüngern Bruders gerettet worden war, ſprach ſich in ihm die Ueberzeugung aus, daß er von Gott, „der ſich ſo viele Mühe um ihn gebe," wohl noch zu etwas recht Gutem beſtimmt ſein möge. Und in dieſer Ueberzeugung beſtärkte ihn nicht wenig das Wort ſeiner Tante Anna Martens, einer Herrnhuterin: „Johannes, ſagte ſie, Gott iſt abermals mit dir geweſen, er wird dich nicht verlaſſen noch verſäumen, wenn du ihn nicht verläſſeſt. Denn ich weiß und bin deſſen gewiß in meinem Geiſte, daß dich der Herr zu ſeinem Dienſte erkoren hat." — Unterdeſſen war Falk's Vater durch den Einfluß von Verwandten und Freunden dahin gebracht worden, den Bildungskreis ſeines Sohnes in etwas zu erweitern. Zuerſt wurde Unterricht in der Muſik gewährt, und Falk konnte bald bei den muſikaliſchen Aufführungen in einer katholiſchen Kirche mitwirken. Sein Talent, ſowie ſeine gefühlvolle Hingebung an die religiöſe Muſik ſcheint die beſondere Aufmerkſamkeit und Theilnahme des Geiſtlichen auf ihn gelenkt zu haben. Den Antrag desſelben, katholiſch zu werden, wies er jedoch unter einem Thränenerguß mit den Worten: „Reverende pater, nein, ich bin auf Chriſtum und Calvinum getauft und ſo gedenke ich auch in dieſem Glauben zu ſterben," ein für allemal zurück. Der Muſik folgte das Engliſche (der franzöſiſchen Sprache wurde er im Kreiſe der Verwandten mächtig), und endlich geſtattete der Vater den Eintritt in das Gymnaſium zur Vorbereitung für das Studium der Theologie, jedoch unter der Bedingung, daß der Sohn auch jetzt bis zu ſeiner Abreiſe auf die Univerſität immer noch ein paar Stunden in der Werkſtatt arbeite. Der Rath von Danzig unterſtützte den hoffnungsvollen jungen Mitbürger durch Stipendien. Im Jahr 1787 bezog Falk nach einer zweijährigen mit äußerſter Anſtrengung benützten Gymnaſialzeit die Univerſität zu Halle. Der Rath gewährte ihm auch fernerhin ſeine Unterſtützung. Die Herrn entließen ihn mit ernſten und feierlichen Worten. Sie erklärten ihn für ihren

Schuldner, nahmen aber seine Pflicht der Dankbarkeit nicht für sich oder ihre Stadt, sondern für arme Kinder, die seiner Hülfe einst bedürfen möchten, in Anspruch. „Wenn dereinst, über kurz oder lang, sagten sie, ein armes Kind an deine Thüre klopft, so denke, wir sind's, die alten, grauen Bürgermeister und Rathsherrn von Danzig, die anklopfen, und weise sie nicht von deiner Thür."

In Halle blieb Falk der Theologie nicht treu. Wir wissen nicht, ob ihn mehr der Gedanke an den engbegrenzten Beruf des geistlichen Amtes, der seinem vielseitigen und ins Weite strebenden Geiste nicht zu entsprechen schien, oder die Meinung, als Schriftsteller und Dichter vorzüglich begabt und berufen zu sein, oder das Schwanken seiner theologischen Ansicht und ein innerer Widerstreit mit dem geforderten Bekenntnis dazu vermocht habe. Wahrscheinlich wirkte dieses alles zusammen. Gewiß ist, daß er in der nachfolgenden schriftstellerischen Laufbahn, welche schon in Halle begann, keineswegs kirchlich rechtgläubig war, ja kaum auf dem Boden des positiven christlichen Glaubens stand. Denn obschon wir in seinen Schriften nirgends einer Spur von Verachtung der Religion begegnen, so finden wir doch auch eine Reihe von Jahren hindurch nirgends einen Anklang, der an das religiöse Leben seiner Kindheit erinnerte. Die Sittlichkeit, wie sie in den Ideen des Menschen und in den Gefühlen seiner bessern Natur eine Grundlage finden kann, war sein Standpunct. Dazu hatte ihn mehr und mehr die Herrlichkeit des antiken Lebens, insbesondere der römischen und griechischen Poesie ergriffen, und diesen Studien gab er sich unter Fr. A. Wolf mit allem Eifer hin. Genug, Falk verließ die Theologie, um sich einem freien schriftstellerischen Leben zu widmen. Wenige Jahre nach der Hallischen Studienzeit finden wir ihn in Weimar niedergelassen, freundlich aufgenommen von Wieland, Herder, Göthe.

In der Poesie Falk's müßen wir seine kleineren, meist lyrischen Gedichte und seine Satiren unterscheiden. Das Lyrische entwickelte sich früh in ihm; wir haben schon aus dem Jahre 1783 ein in seiner Art sehr gelungenes Gedicht, das ganz den Ton des Volksliedes trifft. Diese Gabe des leichten lyrischen Ergusses begleitete ihn bis in die spätern Jahre und gab bald seinem väterlich-pädagogischen Herzen, bald seinem innig religiösen Wesen einen lebhaft ansprechenden, lieblichen Ausdruck. Einige Lieder aus der späteren Periode, (z. B. „Was kann schöner sein, was kann edler sein, als von Hirten abzustammen" und das sehr bekannte Lied von den christlichen Festen) sind zum Eigenthum der Schulen und des Volks geworden. Uebrigens war die lyrische Begabung Falk's nicht von der Art, daß sie einen dichterischen Lebensberuf begründen konnte. Seine Lyrik ist wesentlich Gelegenheitspoesie, im weiteren Sinne des Wortes; sie bleibt im Selbsterlebten, Subjectiven als solchem, worin ein Vorzug, aber auch eine Schattenseite liegt. Jene Frische und unmittelbare Lebenswärme, wodurch manche Gedichte Falk's ausgezeichnet sind, wird nicht ohne die selbsterlebte Wirklichkeit erreicht; andererseits sind ohne eine freie, kunstmäßige Objectivirung des innerlich Erlebten größere und vollkommenere Werke, classische Leistungen nicht möglich. In dieser Fähigkeit und Tendenz der Seele liegt das, wodurch der dichterische Beruf als solcher erst entschieden wird. Wir sprechen ihn Falk ab, in seiner Natur lag ein anderes Ziel. Ihm ist immer das Leben selbst, das er ausspricht und darstellt, nicht die Poesie desselben die Hauptsache; das Aesthetische als solches sich zum Zweck zu machen, liegt ihm fern; vollends Erlebnisse zu suchen um der Poesie willen wäre ihm ganz unmöglich gewesen. Falk hatte bedeutende Elemente der poetischen Gesammtbegabung; er besaß außer einem lebhaften Gefühle und einer feurigen Einbildungskraft die Gabe des Witzes und heitern Scherzes, und ein nicht geringes Talent der leichten, treffenden und wohllautenden Rede. Nur jener Kunstsinn und das eigentlich poetische Interesse fehlte ihm; daher wir hie und da Maßlosem, Unpassendem und einem Mangel an derjenigen Sorgfalt begegnen, die nur dem gewidmet zu werden pflegt, was wir als eigentlichen Zweck, um seiner selbst willen, behandeln. — Bedeutender erscheint nun Falk allerdings in der Satire. Diese Gattung, welche in der Darstellung und Forderung dessen lebt,

was ſein ſoll, und eben dazu der Schilderung deſſen, was in der Wirklichkeit ideewidrig iſt, als einer Folie ſich bedient, war ſeiner praktiſch-ethiſchen Natur angemeſſener. Doch war es gerade dieſe Natur, welche auch ſeine Satire als Poeſie nicht recht zur Vollendung kommen ließ, ja dieſe Gattung ſelbſt ihm allmählich entfremdete. Anfangs zwar hält ſie ſich im Allgemeinen, bleibt mithin auf dem poetiſchen Gebiet; nur der ſatiriſche Humor und ein gewiſſer lebhafter Ernſt in der Auffaſſung der Welt ſucht zum Ausdruck zu kommen. So in den Satiren: „der Menſch," „die Helden," „die Gräber zu Rom" und andere. Bald aber wird ſie ſchärfer, ſpecieller, perſönlicher, der Dichter kämpft gegen beſtimmte Richtungen der Zeit und deren Vertreter, auf wiſſenſchaftlichem, poetiſchem, ethiſchem Gebiete, ſo in „Elektropolis," und in dem „Jahrmarkt zu Plunderswеilern, einer Parodie des Göthe'ſchen," wo der Romanticismus ohne Schonung ſeiner Gründer und Vertreter gezüchtigt wird. Dieſer Veränderung im Geiſte ſeiner Satire ſehen wir die Form derſelben fortſchreitend entſprechen. Von dem ruhig gehaltenen ſatiriſchen Lehrgedichte ſehen wir ihn durch die freiere und lebhaftere Bewegung der proſaiſchen Erzählung hindurch übergehen zu dem ſatiriſchen Drama, welches durch die Kühnheit und Verwegenheit des perſönlichen Angriffs an Ariſtophanes erinnert, während jedoch der Ernſt und wir möchten ſagen die Gereiztheit des übrigens ganz um der Sache willen unternommenen Angriffs der Leichtigkeit des poetiſchen Spieles und rein gemüthlichen Humors bei Falk Abbruch thut. Aber je mehr es Ernſt mit der praktiſchen Tendenz wird, deſto weniger kann die Satire genügen. Wer die menſchlichen Dinge zu ſeinem Theile beſſern will, muß ſich ſelbſt beſchränkend in einem beſtimmten engen Kreiſe poſitiv handelnd eingreifen. Die That der lebenſchaffenden Liebe iſt nöthig, Tadel und Spott ſind die geeigneten Mittel nicht. Selbſt die auf beſtimmte Auswüchſe der Zeit und deren Repräſentanten gerichtete ſpecielle und perſönliche Satire, ſo ſehr ſie von Seiten des Muthes, den ſie erfordert, den Namen einer That verdienen mag, entbehrt doch um völlig eine ſolche zu ſein, des ganz beſtimmten Zieles und eines werkthätigen Hinſtrebens auf daſſelbe. Schon praktiſcher iſt ein Angriff auf beſtimmt vorliegende, die Geſellſchaft unmittelbar berührende und von derſelben zu beſeitigende Misbräuche; aber hier wird dann bei dem Ernſte des unmittelbaren Wirklichkeitsintereſſes der Charakter und die Form der Poeſie ganz verſchwinden. In dieſer Weiſe finden wir Falk kämpfend gegen die in der Verwaltung der Berliner Charité eingeriſſenen Misbräuche. Hiermit ſehen wir die angedeutete Bahn bis ans Ziel durchlaufen. Die Satire iſt zur Denunciation des unmittelbar abzuſtellenden Schlechten geworden, zum Kampfe für einen beſtimmten guten Zweck und der Sieg krönt dieſes Beſtreben; — die gerügten Uebelſtände wurden abgeſtellt. — Aber nicht allein von Seiten der praktiſchen Tendenz wurde Falk über die Satire hinausgeführt, auch von Seiten der gemüthlichen Stimmung. Der tief in ſeinem Charakter liegende Zug der Liebe duldete auf die Länge nicht die einſeitige Negation des Spottes und des Tadels; er fühlte das Bedürfnis anzuerkennen und zu lieben allzu lebhaft, um nicht der Miſanthropie, welcher er ſich kaum durch den angeborenen Humor erwehrte, gründlicher, durch eine weſentlich veränderte Weltanſchauung entgegenzutreten. Dieſe Umkehr finden wir in einem ſeiner bedeutendſten Werke, dem „Prometheus" angezeigt. So vielſeitig die ſatiriſche Laune ſich in dieſem Drama noch geltend macht, ſo iſt doch ganz vorzugsweiſe er ſelbſt und ſeine bisherige Auffaſſung der menſchlichen Dinge hier Gegenſtand der Satire. Was er in dem ſtatt der Vorrede vorangeſchickten Gedichte ſagt: „Du haſt, o Welt, Geſang und Glanz und Spiele, du haſt der Narren wie der Tage viele; ſoll ich, ein größrer Narr, ſolch Thun zu wenden, mein Sein verſchwenden? Soll ich, wie bald, in Charon's Nachen landen, und hätte, ewige Natur, dich nicht verſtanden, was das Jahrhundert Großes ſich erzielet, es nicht gefühlet?" — das iſt das eigentliche Thema des Prometheus. Der Titan, welchen Falk freilich ganz anders faßt als Aeſchylus, iſt aus ſeiner tauſendjährigen Gefangenſchaft am Kaukaſus freigelaſſen und bildet ſich nun auf einer einſamen Inſel einige Menſchen, die er in dem einfachen Naturzuſtande zu er-

halten eifrig bemüht ist. Aber heimlich hat Hermes auf Zeus' Befehl dem Thone etwas fremdartigen Stoff beigemischt, vermöge dessen einige von den Kindern seiner Hand sich nun als Philosophen entwickeln und in lächerlicher Weise über das unmittelbar Natürliche durch Reflexion hinausstreben. Dazu kommt dann plötzlich die Berührung mit der übrigen Menschenwelt, welche in jenem Jahrtausend durch Zeus zu Künsten und Wissenschaften, zu dem Zustande der gegenwärtigen Cultur gelangt ist. Das Stück schließt mit einer völligen Sinnesänderung und Versöhnung des Prometheus. Man erkennt leicht, daß der Rousseau'sche Wahn von einer in sich vollkommenen und tadelfreien Menschennatur, welche nur durch die verhängnisvolle Gabe der Vervollkommnungsfähigkeit auf dem Wege der Cultur verdorben werde, in dieser Dichtung als der eigene Standpunct des Satirikers eingestanden, aber zugleich verworfen wird. Durch eine tiefere Selbsterkenntnis ist er zu dieser veränderten Auffassung der Welt gekommen: „Mein Innres mußt' ich tief in mir ergründen, im rohen Kampf feindseliger Gewalten mich selbst gestalten. Nun da ich tief in mir dies selbst gefunden, ist mir der Mißklang außen auch verschwunden."

Dies war indessen noch nicht jene religiöse Selbsterkenntnis, in welcher wir ihn später wirken sehen. Diese in ihm zu reifen mußte das Leben selbst ihn mächtiger berühren. Noch ist ihm die Poesie die mächtigste Kraft im Menschen und das höchste Interesse. Wie sehen ihn nun fürs erste als ästhetisch-kritischen Schriftsteller thätig. Schon am Ende des Taschenbuchs für Scherz und Satire finden wir zugleich mit Bruchstücken aus Prometheus eine Abhandlung „die Charakteristiker." Hier sucht sich der Verfasser die Stufen menschlichen Thuns klar zu machen, zunächst in Bezug auf die Kunst, aber mit einer deutlichen Hinweisung auf alles Thun der Menschen. Das höchst Charakteristische ist ihm das, was aus der Idee als solcher frei geistig, jedoch nicht ohne eine Grundlage des irdisch Wirklichen geschaffen wird. Diesem steht das nach der Empirie Gebildete entgegen und dazwischen liegt die Verknüpfung beider Normen mit Ueberwiegen des Wirklichen. In den kleinen Abhandlungen, die Poesie und Kunst betreffend, welche 1803 erschienen, wird ein werthvoller Anhang hierzu gegeben. So wenig wir jedem einzelnen Urtheil beistimmen möchten, der Hauptgedanke in diesen Abhandlungen, die Macht der Idee, als der productiven Wahrheit im Menschen und ihrer nothwendigen Verknüpfung und Befreundung mit der Wirklichkeit — ist jedenfalls von der allergrößten Bedeutung und ganz geeignet, in das Leben Klarheit und Kraft zu bringen. Es ist das große Resultat der psychologisch-ethischen Forschungen seit Kant, wie Schelling es damals ausgesprochen hatte. Falk war kein eigentlich philosophischer Kopf; aber er war wie wenige befähigt zu geistiger Intuition und energisch idealem Aufschwunge, und in hohem Grade geschickt, die auftauchende Wahrheit als solche zu erkennen und in sich zu einer lebendigen Kraft werden zu lassen. Jener Gedanke war es, durch welchen er jetzt zu einer tiefern Selbsterkenntnis gelangte, den Wahn der Rousseau'schen Natur überwand, sich mit der Cultur versöhnte und die satirische Richtung aufgab.

Wir haben Falk nunmehr auf seiner praktischen Laufbahn zu begleiten. Sie ist zunächst eine rein ethische, von der Idee als solcher, und der ideal erfaßten Wirklichkeit ausgehend. Von dem Kampfe um die Berliner Charité redeten wir schon. Ein anderes Gebiet eröffneten ihm die großen Zeitverhältnisse und die Lage des Vaterlands. Im Jahre 1806 begann er eine Zeitschrift herauszugeben: „Elysium und Tartarus, Zeitung für Poesie, Kunst und neuere Zeitgeschichte." Der Titel, worin er scheinbar Fremdartiges zusammenfaßte, deutet an, wie ihm noch immer das Ideale und das Höchste im Leben unter der Gestalt der Poesie erschien. Das Bedeutendste nun in diesen Blättern sind seine politischen Betrachtungen, deren kühne Freimüthigkeit und fast prophetischer Charakter schon vor der Schlacht bei Jena ein Verbot des Blattes veranlaßte. Er fordert zur Kräftigung Deutschlands gegen den Feind eine Verbesserung der innern Zustände; man soll der neuen Zeit und den neuen Formen selbst herzhaft einen

Schritt entgegenkommen, die Bevorzugung des Adels im Staate und namentlich im Kriegswesen beseitigen; er verlangt Nationalbewaffnung, denn dadurch sei der Feind übermächtig, daß bei ihm die Nation, nicht bloß ein stehendes Heer kämpfe. Wenn Krieg von Nation zu Nation mit Nachdruck geführt werden solle, so müße die ganze Nation daran Theil nehmen können und wollen; können, durch Einrichtung einer freien Landmiliz; wollen, durch freie Eröffnung der Bahn des Ruhms und der Ehre oder durch Einführung eines freien und allgemeinen Beförderungssystems.

Es war gleich nach der Schlacht bei Jena, als Falk in eine ihm ganz angemessene praktische Wirksamkeit eingeführt wurde. Die zur Vertheilung der Kriegscontributionen gebildete französische Commission bedurfte eines dolmetschenden Vermittlers. Falk wurde auf Wieland's Empfehlung zum Secretär derselben ernannt und er benützte diese Stellung mit eben so viel Muth als Klugheit, das Harte zu mildern und maßlosem Unfug entgegenzutreten, wodurch er sich vom Landvolk den Namen des gütigen Raths, vom Großherzog von Weimar später den Titel eines Legationsraths mit einer Besoldung erwarb. Wieder finden wir ihn in ähnlicher Weise thätig im Jahr 1813 nach der Schlacht bei Leipzig, als die Franzosen auf dem Rückzug plündernd durch Thüringen zogen. Er wurde als Beauftragter des Großherzogs ins französische Lager gesendet, und was er hier erlebte und wirkte, ist von ihm selbst in dem „Kriegsbüchlein" mitgetheilt worden. Vielen verschaffte er unter eigener Lebensgefahr das Ihrige wieder, und es gelang ihm mit Hülfe von zwei Compagnieen, welche auf seine dringenden Vorstellungen der französische General ihm zur Verfügung stellte, Sicherheit und Ordnung in den Dörfern wieder herzustellen. Hiermit schließt die politische Laufbahn Falk's. Nicht lange darnach knüpfte sich hieran die pädagogische, hervorgegangen wie bei Pestalozzi aus dem innigen Erbarmen mit dem Volk und der zahlreichen Jugend, welche in Armut und Verwahrlosung verkam. Dieses Uebel, auch in Friedenszeiten nur allzu sehr verbreitet, machte sich in Folge der Kriegsbegebenheiten in vielfach höherem Grade fühlbar. Die religiöse Stimmung der Zeit trieb zur That und Falk war es, der das Werk begann. Zwor aber hatte er selbst in dieser harten Zeit durch die härtesten Leiden zu diesem Werke der Liebe vollends erzogen werden müßen. Ansteckende Krankheiten wütheten in jener Gegend als Hinterlassenschaft des Kriegs. Vier erwachsene, blühende Kinder Falk's unterlagen denselben in kurzer Frist. Alle Kraft der Religion erwachte durch dieses Leiden in seiner starken Seele. Was in dem Knaben mit so innigem Gefühl gelebt hatte, sodann in dem Jüngling und Mann unter dem Einfluß einer ungenügenden Weltansicht vor dem täuschenden Gefühl eigener sittlicher Kraft und Selbständigkeit, unter der Last eines selbstgewählten und nicht ohne Selbsttäuschung festgehaltenen Berufs, etwas in den Hintergrund getreten war, dem er sodann durch den Einfluß ernster deutscher Wissenschaft sich wieder genähert hatte — der Glaube an den lebendigen Gott, der in Christo die Welt heimgesucht und erlöset hat, kehrte nun wieder mit der Kraft der Demuth und weltüberwindenden Liebe bei ihm ein und trieb ihn, alle seine Kräfte und seine seltene praktische Begabung der Rettung des Volks und ganz vorzugsweise der verwahrlosten Jugend zu widmen. Unglückliche kamen an seine Thür und suchten bei „ihrem gütigen Rathe" Beistand. Nun erinnerte sich Falk der alten Rathsherrn in Danzig. Er gründete mit dem Stiftspredlger Horn in Weimar einen Verein, „die Gesellschaft der Freunde in der Noth," und der wichtigste Theil der von hier ausgehenden Hülfe bestand in der Stiftung der ersten deutschen Rettungsanstalt, welche nun in den letzten dreizehn Jahren seines Lebens bis zu seinem Tode im Jahre 1826 den ausschließlichen Beruf seines Lebens bildete.

Der Geist, in welchem diese Anstalt gegründet und geführt wurde, war von Anfang an derjenige der innern Mission und wir finden die Idee dieser Bestrebungen schon von Falk mit hinreichender Klarheit, wenn schon natürlich nicht in dem vollständigen Umfange ihres Wirkens erkannt und ausgesprochen, zunächst mit der bestimmten

Richtung auf das pädagogiſche Gebiet, nach dem Bedürfniſſe der Zeit. Doch ordnete ſich ſein Wirken gleich anfangs dem religiöſen und kirchlichen Leben unter, nicht im Sinne einer beſtimmten Verfaſſung und amtlichen Organiſation, ſondern im Sinne des Reiches Gottes, und ſeiner von dem Herzen ausgehenden freien Bethätigung. Nicht die Linderung der Armut war der erſte Geſichtspunct, ſo ſehr eine gründliche Bekämpfung dieſes Uebels in dem Geſammtzweck mit enthalten war; das Erſte war ihm die Ueberwindung der Sünde und die Heilung der Seele durch die Kraft des lebendigen, nicht bloß in Worten ſtehenden Evangeliums, des chriſtlichen Glaubens und der chriſtlichen Liebe. Das „Heidenthum“ innerhalb der chriſtlichen Welt will er bekämpfen. „Der ſeit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unſeres Vereins,“ ſchreibt er 1823 im Jahresbericht, „ſcheint eine Art Miſſionsgeſchäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu ſein, aber nicht in Aſien oder Afrika, ſondern in unſerer Mitte, in Sachſen, Preußen“ u. ſ. w. „Er ſucht Criminal- und Zuchthaus um ſo viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein löblicher, Gott wohlgefälliger Betrug, deſſen Gelingen die gedruckten Actenſtücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweiſen.“ Und die Mittel einer ſolchen Erziehung und Seelenrettung fand er nun nicht in äußerer Gewalt, ſondern in der Anwendung eben derjenigen Kräfte, welche in dem Zögling zur Bethätigung und Herrſchaft gebracht werden ſollten, des Glaubens und der Liebe und der durch dieſe Grundkräfte geheiligten und geſtärkten Perſönlichkeit. Vaterherz und Vaterweisheit, auf dem Boden des religiöſen Lebens erwachſen und erſtarkt, ſind ihm die Kräfte der Erziehung. Damit feſſelt und regiert er die wilden Knaben, die er dem umherſchweifenden Leben entzogen hat. „Wir ſchmieden alle unſere Ketten von inwendig,“ ſagt er in einem Briefe, der in den Jahresberichten mitgetheilt wird. So wie der recht frei ſei, den Chriſtus frei mache, ſo ſolle auch derjenige es wohl laſſen, über Berg und Thal zu ſchweifen, den Chriſtus in Bande lege. Wie Eltern nicht nöthig hätten, ihre Kinder durch Schloß und Riegel zurückzuhalten, ſo bedürfe auch er ſolcher Mittel nicht. Die Liebe ſei es, die alles überwinde. — Es verſteht ſich wohl, ſo richtig dies an ſich iſt, und ſo wenig wir an der Wahrhaftigkeit dieſer Ausſage zweifeln dürfen, daß dennoch auch hier, bei der vielfachen Geſtaltung menſchlicher Dinge und ihrer Bedingungen, die Erfahrungen und Erfolge verſchieden geweſen ſein müßen, wie denn auch dieſes in den Jahresberichten bezeugt wird.

Seiner Organiſation nach beſtand das Unternehmen Falk's eigentlich aus einer Reihe von beſonderen Inſtituten, welche nicht gleich anfangs als Ein Ganzes gedacht, ſondern mehr auf hiſtoriſchem Wege, wie das Bedürfnis drängte, zu gegenſeitiger Ergänzung geſtiftet wurden. Den Mittelpunct bildete die zur Erziehung, Verſorgung, Unterſtützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Man brachte die Kinder in Familien unter, die ſchon confirmirten Knaben zur Erlernung eines Handwerks bei Meiſtern. Erwachſenere — es gab auch Studenten unter ihnen — lebten ſelbſtändig und wurden nur unterſtützt. Dieſe Verſorgung und Unterſtützung geſchah nicht aus einer gemeinſchaftlichen Caſſe des geſammten Vereins, ſondern in weniger geſchäftsmäßiger, mehr perſönlicher Weiſe, indem einzelne oder einige der Mitglieder ſich einzelner Kinder annahmen und nach gemeinſamen Grundſätzen, ohne Zweifel auch unter Genehmigung und Beſtätigung des Vorſtandes für ſie ſorgten. Falk ſelbſt hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hauſe, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meiſten verwahrloſten, theils ſolche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach, geeignet ſchienen, und von welchen Mitwirkung und Hülfe in der Leitung dieſer Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correſpondenz erwartet werden konnte. Außerdem waren alle Kinder, welche der Verein zur Verſorgung aufnahm, zuerſt eine Zeitlang in Falk's Hauſe, zum Zweck genauerer Bekanntſchaft. So finden wir die beiden Principien der ſogenannten Koſterziehung und der eigentlichen Anſtaltserziehung, welche nachmals in zweierlei Stiftungen, in den Erziehungsvereinen (Paſtor Bräm in Neukirchen) und den eigentlichen Rettungsanſtalten (Düſſelthaler An-

ſtalt, Rauhes Haus), allerdings zur Förderung des Zweckes beſtimmt auseinandergetreten ſind, bei Falk ſchon deutlich unterſchieden, wenn ſchon noch in der gleichen Stiftung und unter der gleichen Leitung vereinigt. Ebenſo finden wir ſchon das Noviziat, und nicht minder in der Heranbildung jener Begabteren die Einrichtung der „Brüderanſtalt" im voraus angedeutet. Es ſind dies eben die in der Natur der Sache liegenden Einrichtungen, auf welche die von der Liebe erleuchtete Erziehungsweisheit mit Nothwendigkeit führen mußte. — Für den Unterricht wurde je nach Umſtänden auf verſchiedene Weiſe geſorgt; einige der Zöglinge empfiengen ihn in Privatſtunden, andere in den Schulanſtalten des Orts; für die jungen Handwerker wurde durch eine beſondere dem Vereine angehörige Anſtalt, durch eine Sonntagsſchule geſorgt, zu deren Beſuch dieſelben in contractmäßiger Uebereinſtimmung mit dem Lehrmeiſter verpflichtet waren. Bibelleſen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen waren hier die Gegenſtände. Eine dritte Anſtalt war für Mädchen die Näh-, Spinn- und Strickſchule. Eine vierte „die Bibelſtunden", welche jeden Abend von Falk ſelbſt für Knaben, die ſich dem geiſtlichen Stande widmen wollten, gehalten wurden. Hier wurde nicht bloß geleſen und gelernt, ſondern auch Muſikunterricht ertheilt und namentlich der Choralgeſang geübt.

Ueber die Erziehungsmittel, welche Falk anwendete, iſt im Vorigen das Wichtigſte ſchon angedeutet worden. Seine in religiöſer und ſittlicher Hinſicht durchgereifte Perſönlichkeit that die Hauptſache; dazu kam die Gabe volksthümlicher und praktiſcher Rede und pädagogiſcher Dialektik, die er in hohem Grade beſaß, wovon die Unterredung mit dem kleinen Poppendorfer in dem Jahresbericht und wieder abgedruckt in Falk's „Volksſpiegel zur Lehre und Beſſerung," 1826, und das von Heinrich Holzſchuher in dem Lutherbüchlein, 1835, S. 76 ff. mitgetheilte Abendgeſpräch den Beweis geben. Eine beſondere Macht übte auch Muſik und Geſang, weltlicher ſowohl wie geiſtlicher, der letztere auch zu liturgiſcher Belebung des Gottesdienſtes angewandt; und auch in dieſer Beziehung hat Falk nicht unbedeutend angeregt. Wir haben von ihm den „chriſtlichen Glauben" in abwechſelnden Geſängen, Erzählungen und Bekenntniſſen und das Vaterunſer in ähnlicher Weiſe bearbeitet, welche Stücke in ſeiner Anſtalt eingeübt und ausgeführt wurden. Auch iſt ſein „Luther und die Reformation in Volksliedern" hier zu erwähnen, wo einfache Erzählung in Verſen mit eigentlichen Liedern wechſelt (erſt nach Falk's Tode, 1830 herausgegeben). — Daß auch Mittel der Strenge, Vermahnung und Strafe angewendet wurden, leidet keinen Zweifel; weichliche Sentimentalität war nicht ſeine Sache, und er wird ein Durchgreifen an geeigneter Stelle eben ſo wenig geſcheut haben, wie Peſtalozzi, mit deſſen Wirkſamkeit in Stanz ſeine Art mit den Kindern umzugehen und auf ſie einzuwirken die größte Aehnlichkeit hat. Neben den andern Erziehungsmitteln nahm die Arbeit eine wichtige Stelle ein; nicht allein, um die Zöglinge zu einer geſicherten Lebensſtellung vorzubereiten und der Verarmung einen Damm zu ſetzen, auch nicht bloß um ihre wilde Kraft phyſiſch zu bändigen, ſondern noch in der höhern Abſicht, durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Sinn der Zerſtörung, welcher der Roheit und Verwilderung innewohnt, zu überwinden. Er konnte in dem Jahresbericht von 1825 darauf hinweiſen, wie „durch die Hände verlorener Knaben ein Haus und zwar eins vom größten Umfange bereits zur Hälfte vollendet, unter Anführung eines alten Zimmermanns und verſtändigen Maurers Dinge geleiſtet ſeien, die man ſonſt nur von Männern zu erwarten ſich berechtigt fühlte; wie eine größtentheils dem Vagabundenleben verfallene Jugend, die weit eher den Fall der Städte herbeizuführen, als ſie im Flor zu erhalten beſtimmt ſchien, ſich in einer ganz entgegengeſetzten wohlthätigen Richtung fortbewege und ſich durch Anlegung einer Bauſchule gleichſam auf die Erbauung eines Dorfs, einer Stadt, einer Colonie in reiferen Jahren anſchicke und vorbereite."

Aus dem bisher Geſagten dürfte denn auch klar geworden ſein, wie der Geiſt und die wirkliche Ausführung der Falk'ſchen Erziehung zum pietiſtiſchen Erziehungsprincip ſich verhalte, wie es ſich z. B. in Halle, allerdings in der Hauptſache erſt nach A. H.

Francke's Tod entwickelt hat. Dort wie hier war das Evangelium die Hauptkraft wie das Hauptziel der Erziehung, nicht als Lehre und Bekenntnis bloß, sondern als Leben und That, als persönliche Wirklichkeit; aber gewisse einseitige und beschränkte Auffassungen und Tendenzen, welche jener ältern Zeit anklebten, waren bei Falk überwunden. Die menschliche Natur wurde von ihm keineswegs mit jener Aengstlichkeit und gleichsam Verzweiflung betrachtet, welche jene früheren zu großen pädagogischen Misgriffen verleitete. In Halle war das Spiel nicht zugelassen und ein Gebiet freier Bewegung für den Knaben wurde gar nicht gewährt; es galt nur der Unterschied von schwerern und leichtern Pflichtübungen und diese letzteren sollten zur Erholung dienen. Bei Einführung der körperlichen Arbeit für die Zöglinge war außer der menschenfreundlichen Rücksicht auf die künftige Sicherung der nothwendigen Lebensbedürfnisse nur noch, und zwar vorzugsweise der Gedanke wirksam, durch eine alle Zeit ausfüllende Beschäftigung die Irrwege der Willkür und der Sinnlichkeit zu verhüten; jene Idee einer schaffenden Thätigkeit für einen an sich würdig erachteten Zweck, die wir soeben bei Falk hervorgehoben, blieb fern. Die sittliche Erziehung, soweit sie nicht unmittelbar von der Religion abhängig gemacht wurde, bestand nur in Beschränkung und Gewöhnung. So war auch das ganze weltliche Gebiet des Schönen in Poesie und Musik ausgeschlossen. Mit Verkennung der Lebensalter und der in ihnen nach göttlichem Gesetz sich vollziehenden natürlichen Entwicklung wurde das Höchste der Religion schon von dem zartesten Alter erwartet und gefordert, sobald nur die Religion in Lehre, Beispiel und Uebung dem Kinde nahe gelegt würde; daher die einseitige Anwendung der speciell religiösen Erziehungsmittel und das Uebermaß der Religionsübungen. Irren wir nicht, so liegen in diesen Beschränkungen der Ansicht und des Strebens diejenigen Momente, welche heut zu Tage unter dem Namen Pietismus und pietistische Erziehung im tadelnden Sinn des Wortes zusammengefaßt zu werden pflegen, und es ist klar, daß auf Falk und seine Pädagogik dieser Name nicht Anwendung finden kann. Auch ihm war allerdings die menschliche Natur sündhaft und das Leben voll von natürlicher Verderbnis, aber er erkannte neben diesen innern Schwierigkeiten nicht bloß die unerreichbare Forderung, sondern auch die Anlage des Guten in der menschlichen Natur, mit jenem Verderben kämpfend und zum Siege fähig mit Hülfe der Erziehung Gottes und der Menschen. Diese besseren Anlagen verkannte er selbst in den entartetsten Zöglingen nicht. „Wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollen," sagt er von der jungen männlichen Natur, „was könnten wir nicht alles gesegnetes und gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkömmt sie großentheils hinter unsern trocknen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse." Ihm ist daher die Arbeit der Knaben auch eine Schule schaffender Begeisterung für sie im Sinne jener Culturkraft, welche das Christenthum seit seiner Einführung in unsern Ländern entwickelt hat. Darum gab es keine ängstliche äußere Beschränkung in seiner Anstalt; darum blühete auch der weltliche Gesang und die weltliche Poesie mit ihren unmittelbar sittlichen und gemüthlichen Motiven; darum fand auch das Spiel bei ihm sein Recht; darum vermied er auch das Uebermaß gottesdienstlicher Uebungen und fürchtete das leere Wortemachen wie überhaupt, so insbesondere in Sachen der Religion. „Zittert vor allem Schwatzen, selbst vor dem christlichen eurer Kinder, ihr Eltern, sobald ihr inne werdet, daß der Unterricht, den sie erhalten, seines uralten Fundaments im Herzen ermangele" — ruft er in der Vorrede zu seinem Büchlein „Ueber die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschule" 1821.

Das so eben angeführte Büchlein, hervorgerufen durch die im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete pädagogische Gesellschaft (Hand, Weißenborn, Briegleb u. a.), deren Ehrenmitglied er wurde, giebt uns Veranlassung, noch einige das weitere Gebiet der Pädagogik betreffende Gedanken Falk's anzuführen. Mit aller Energie hebt er auch für die Gelehrtenschule die Nothwendigkeit der eigentlichen Erziehung hervor, welche nur zu sehr über dem Unterrichte vergessen werde. Darum fordert er möglichste Geltung des Classensystems, tüchtige Classenlehrer mit unumschränkter väterlicher Vollmacht; der

Inſtanzenzug in Disciplinarſachen verderbe Zucht und Ordnung; ein thörichter Gedanke ſei es geweſen, alle Strafen auf Schulen durch Polizeidiener verrichten zu laſſen. Für die Volksbildung macht er die Nothwendigkeit der Erziehung geltend in ſeinem „Aufruf zunächſt an die Landſtände des Großherzogthums Weimar, ſodann an das ganze deutſche Volk und deſſen Fürſten, über eine der ſchauderhafteſten Lücken unſerer Geſetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entſtanden," 1819. Für Gelehrtenſchulen empfiehlt er ferner gegenüber dem Studium der alten und überhaupt fremden Sprachen, das er übrigens ſehr hochſtellt, zur Abwehr des Formalismus und der Gedankenloſigkeit eine ſorgſame Benützung der Mutterſprache; er fordert „frühe Einführung von deutſchen Sprachſchulen, worin der Knabe fühle und verſtehe, was er ſpreche, die Bekanntſchaft desſelben mit den erſten Geiſtern unſerer Nation eingeleitet und ſo ſtufenweis zu den erſten Geiſtern des Alterthums fortgeführt werde. Ohne innige und vertraute Bekanntſchaft mit deutſchen Claſſikern aus den verſchiedenſten Zeitaltern vom Lied der Nibelungen, von Luther's Bibelüberſetzung an bis herunter zu Klopſtock und Göthe ſei an kein lebendiges und wahres Eindringen in den Geiſt der Alten zu denken." Für die Volksſchule fordert er anſchauliche und lebendige Erfaſſung des Concreten auch auf dem geiſtigen Gebiet; daher Empfehlung des Geſchichtlichen und der Poeſie; dieſe ſei die älteſte Lehrerin des Menſchengeſchlechts geweſen und ſei es noch; kein „altkluges Verſtandesweſen, Sentenzenkram, feine Diſtinctionen." Lieber möge man das ſelther allzu oft vernachläßigte Gedächtnis entwickeln, die Muſen ſeien nach Homer Töchter des Gedächtniſſes; womit er jedoch einer einſeitigen und geiſtloſen Bethätigung desſelben durchaus nicht das Wort reden will.

Falk ſtarb am 14. Februar 1826 unter großen körperlichen Schmerzen mit der reinſten Faſſung der Seele. Die Anſtalt wurde nach ſeinem Willen von der Witwe unter der Leitung Herrn Kettner's, des bisherigen Gehülfen fortgeführt, bis ſie im Jahre 1829 vom Staat übernommen wurde, der ſie aus dem Luthergäßchen vor das Thor in eine beſſere Räumlichkeit verlegte. Hier beſteht ſie noch in geſegneter wenn auch beſchränkter Wirkſamkeit und giebt jährliche Berichte aus. Der Geiſt aber, aus welchem ſie hervorgegangen, wie er gleich nach ihrem Beginn in den noch blühenden Stiftungen zu Beuggen, Erfurt, Düſſelthal und anderen ſeine weitgreifende Wirkſamkeit bewährte, lebt unter uns fort in einer verhältnismäßig großen und ſtets wachſenden, immerhin für das Bedürfnis noch nicht hinreichenden Zahl von Vereinen und Anſtalten, zum Theil in vollkommeneren Formen und Einrichtungen; er wird, ſo hoffen wir, unter keinem Schickſal, das uns bevorſtehen mag, der Welt wieder verloren gehen.

Quellen: Falk's Schriften; Neuer Nekrolog der Deutſchen von 1826, und die in Holzſchuher's Lutherbüchlein (Nürnberg 1835) gegebene Lebensbeſchreibung; briefliche Mittheilungen aus perſönlicher Bekanntſchaft, von Herrn Reinthaler, Vorſteher des Martinsſtifts in Erfurt und von Fräulein Roſalie Falk in Weimar, der älteſten Tochter des Verewigten. **Ernſt Moller.**

Falſchheit, ſ. Wahrhaftigkeit.

Familie, Familiengeiſt, Familienſinn. Wie ſehr man in unſern Tagen das Vollgewicht dieſer Begriffe erkennt, beweiſen nicht nur die Lehrſyſteme der Ethiker, die in ganz anderer Weiſe als früher die Familie als Baſis und Heimat der Sittlichkeit (nicht bloß als eines der Objecte, gegen die man Pflichten habe) behandeln (vgl. die in dem Art. Ethik genannten Werke von Chalybäus, Fichte, Wirth, Gelzer, Rothe, Harleß ꝛc.), ſondern verſchiedene der Beleuchtung des Familienlebens ſpeciell gewidmete Schriften, worunter die von W. H. Riehl „Die Familie" (Stuttg. 1855, zugleich dritter Band ſeiner „Naturgeſchichte des Volkes") und die von H. W. J. Thierſch „Ueber chriſtliches Familienleben" (3. Aufl. Frankf. 1857), jene vom culturgeſchichtlichen, dieſe vom chriſtlich-religiöſen Standpunct aus, den jedoch auch Riehl einhält, nur in freierer, nationaler und politiſcher Weiſe — als ſehr werthvoll hervorragen. Daß wir über Familienleben mehr denken, reden und ſchreiben, kann freilich — wie dasſelbe

Symptom auch in andern Fällen und Gebieten anzuſehen iſt — als ein Zeichen davon gedeutet werden, daß uns die Sache ſelber abhanden gekommen iſt. Unſre Ahnen redeten nicht viel davon, reflectirten nicht darüber, weil ſie darin lebten; uns aber hat die nichtswürdige Nachäffung franzöſiſcher Unſitte, bei welcher freilich der alte Adam überall ſeine Rechnung findet, auch um dieſes, wie um ſo manches andre edle Gut gebracht. Aber gut iſt es immerhin, man erwacht aus ſolcher Schlaffheit und fängt wieder an zu bedenken, was zum Frieden dient. Am nöthigſten iſt dies für den Pädagogen; von dem Wahne, den die pädagogiſchen Weltverbeſſerer predigten, dem in ſeiner unpraktiſchen Ideologie ſelbſt der ältere Fichte huldigte, den ſelbſt Peſtalozzi factiſch gefördert hat, während er in der Theorie ihn verdammte — daß man, um ein beſſeres Geſchlecht zu erziehen, das Kind aus der Familie nehmen und dem Hofmeiſter oder dem Inſtitut überantworten müße (ſ. d. Art. Inſtitutserziehung), iſt man glücklicher Weiſe zurückgekommen und hat damit die natürliche Ordnung wieder gefunden, die jene Propheten der Naturgemäßheit beſeitigt hatten. Indem wir deshalb auch hier auf den Gegenſtand einzugehen die Pflicht haben, gedenken wir (da ſchon der Art. Ehe mehreres Verwandte enthalten mußte) denſelben in der zwiefachen Beziehung zu beſprechen, 1) welche Bedeutung die Familie und das Familienleben für die Erziehung, alſo für die geſammte ſittliche Bildung hat und welche Forderungen um dieſer willen an jenes zu ſtellen ſind; und 2) wie im Zögling ſelbſt wieder Familienſinn zu wecken iſt, ein Sinn, der als eine ſpecielle Tugend gepflegt werden muß, wenn gleich die unter Ziff. 1 zu fordernde ſittliche Qualität des Familienlebens immer auch von ſelbſt ſchon nach dieſer beſondern Seite hin wirkſam iſt.

1) „Ehe ich über den Jordan gieng, hatte ich nichts als dieſen Stab, und nun bin ich zwei Heere geworden“ (1 Moſ. 32, 10) — das iſt, wenn auch nach patriarchaliſchen Dimenſionen, doch die bündigſte Definition der Familie; ſie iſt — wie wir mit K. Schmid (Philoſ. Päd. S. 337) ſagen, der explicirte Menſch; das Ich iſt aus der Einheit in die Dreiheit — Vater, Mutter und Kind — auseinandergegangen; aber indem es ſich als einzelnes aufgiebt (daher der Egoismus die Ehe ſcheuen lehrt und bei neun Zehntheilen von den freiwilligen Cölibatären ein egoiſtiſches Motiv im Hintergrunde liegt), gewinnt es ſich erſt in höherem Sinne ſelbſt wieder; das Selbſtgefühl des Hausvaters, das Bewußtſein ſeiner Bedeutung iſt ein ganz andres, unendlich höheres als das des Hageſtolzen. Er weiß, wozu er da iſt, für wen er arbeitet; ſelbſt das Sammeln eines Vermögens, wenn es in der richtigen Unterordnung unter die höhern und höchſten Intereſſen bleibt, verliert den egoiſtiſchen, materiellen Charakter, es wird Liebesdienſt und Liebespflicht (1 Tim. 5, 8 iſt, obgleich zunächſt in engerem Sinne gemeint, doch auch hierauf zu beziehen); es gehört zum „Beſtellen des Hauſes“. So erhebt ſich auch die Frau in der Liebe zu Mann und Kindern zur höheren Weiblichkeit; was in der Jungfrau noch wie in der Knospe verſchloſſen war, iſt jetzt entfaltet und prangt als Blüte und als Frucht zu gleicher Zeit. So iſt die Familie ein Heiligthum, in welchem alles dazu angethan iſt, das Beſte, was das Menſchenherz in ſich trägt, ans Licht zu bringen und zu pflegen; ſie iſt der rechte, von Gott erbaute Heerd, auf dem die Flamme der Liebe brennt; ſie iſt darum auch, wie namentlich Chalybäus a. a. O. ſchön ausgeführt hat, die Stätte, wo der ſittliche Menſch ſeine tiefſte Befriedigung, ſein höchſtes Glück findet, der wahre Ort und Hort ethiſcher Eudämonie. In dieſen geweihten Kreis nun findet ſich das Kind vom allererſten Aufdämmern des Bewußtſeins an hineinverſetzt; der Geiſt der Liebe, der Vater und Mutter und Geſchwiſter verbindet, umweht es von Anfang an. Daran lernt es Liebe, lernt aber zugleich auch, daß dieſe nicht ein Aufgeben der eignen perſönlichen Stellung iſt, denn der Vater und die Mutter, der Bruder und die Schweſter, jedes behauptet ſeinen geordneten Platz im Ganzen; es lernt ſomit hier neben allem, was die Liebe thut, immer zugleich auch das Recht kennen und reſpectiren, ſowohl das Recht, das in der elterlichen Auctorität liegt, als das Recht, das jedem Geſchwiſter, jedem Dienſtboten zuerkannt werden muß. So iſt das Familienleben ſelber

ſchon eine umfaſſende Schule der Sittlichkeit; in ihm iſt das Gute bereits zu einer objectiven Realität, zur Sitte geworden. Damit es dies leiſten kann, iſt vorerſt nichts nöthig, als eben, daß der Sinn, in welchem Vater und Mutter regieren, ein rechtſchaffener iſt. Aber es ſind doch auch ſpeciellere Momente herauszuheben, an die wir eigentlich nur dadurch erinnert werden, daß ſie vielfach zu vermiſſen ſind. Indem wir das im Art. „Ehe“ Geſagte nicht wiederholen und außerdem auf die ſchöne Ausführung von Waitz (Allg. Päd. S. 202 ff.) verweiſen, berühren wir hier Folgendes. In den erſten Lebensjahren iſt es vorzugsweiſe die Mutter, deren Pflege das Kind bedarf; die Geſchwiſter verhalten ſich nur helfend, der Vater ergötzt ſich nur an und mit dem Kinde, — unentbehrlich iſt ihm bloß die Mutter. Es iſt wenigſtens ein ſchlechtes Zeichen für den Beſtand des Hausregiments, wenn der Vater dem Kinde förmlich Dienſte zu leiſten hat. Sein Beruf ſchon bringt es mit ſich, daß er es ſeltener des Tages ſieht oder ſich mit ihm abgiebt; wäre er immer anweſend ohne Arbeit, ſo würde inſtinctmäßig des Kindes Achtung ihm nie werden, wie ſie dem Hausherrn gebührt. Es muß ſehen, wie auch die Mutter ihn als ſolchen anerkennt, wie nach ihm ſich das ganze Haus richtet, aber ebenſo, wie er mit männlicher Liebe in Wort und Miene, in Rath und That ihr ſolches vergilt und von den Kindern gleiche Ehrerbietung, Dienſtfertigkeit und Aufmerkſamkeit für ſie fordert. Die erſten Keime alles Guten hat die Mutter Gelegenheit, in des Kindes Herz zu pflanzen*); nicht aber iſt das ein onus, das der Vater auf ſie abwälzen dürfte; z. B. dem Kinde erzählen, mit ihm vor dem Einſchlafen beten ꝛc., das ſteht dem Vater ganz ebenſogut an, wie der Mutter; es iſt ſogar wichtig, daß ſie ſich in dies Geſchäft theilen. Mit dem Vater, mit beiden Eltern einen Spaziergang, einen Beſuch zu machen, muß dem Kinde ſtets als eine Erlaubnis, als Freude und Ehre erſcheinen; aber eben darum muß es auch nicht an den Anſpruch gewöhnt werden, als ob keines von beiden ſolch einen Gang thun dürfte, ohne es mitzunehmen. So muß es auch ohne Gelüſte zuſehen können, wenn Vater oder Mutter bei Tiſch etwas genießen, was ihnen reſervirt bleibt. Ob die Eltern auch den erſten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umſtänden ab (vgl. den Art. Erzieher S. 231). Die Mutter kann wohl einige Elemente ſelbſt vornehmen; der Vater kann den Sohn ſogar bis zur Examenstüchtigkeit bringen: aber eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie geſtellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht nothwendig da auch vorhanden iſt, wo man im übrigen gut zu erziehen verſteht. Was ſich im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen bibliſcher Geſchichten, Vorſagen von Sprüchen, Vorſingen von Liedern, das freilich gehört dem Hauſe; ebenſo muß das Kind ſehen, daß man ſich im Hauſe für alles intereſſirt, was ihm in der Schule vorkommt, indem man ſich von ihm berichten und vorweiſen läßt, was es gelernt, indem man ſich mit ihm, nach Maßgabe der eignen Sachkenntnis, darüber unterhält;

*) Wir verweiſen auf den Art. Auguſtinus, wo ein Beiſpiel von dem Segen frommer Mütter, von der lange nachwirkenden Kraft ihres Gebets angeführt iſt. Der Segen einer frommen Mutter war es, was den Knaben Fichte, als er von Schulpforta entlaufen wollte, plötzlich ſtille ſtehen, der mütterlichen Mahnung eingedenk beten und ſofort ſich beſinnen und eilend nach ſeiner Zelle umkehren ließ (vgl. Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 17). Aehnliches wiſſen wir von dem ſtillen, aber tiefgehenden Einfluß mancher Großmutter; wie oft iſt die Großmutter, die bei dem Sohn oder der Tochter wohnt, ein unſchätzbares Kleinod für das ganze Haus und ihr abgelegenes Stübchen das Aſyl für alle Glieder der Familie, die Rath und Aufrichtung, Ermunterung und Zuſpruch bedürfen. Die alten Griechen benannten die Enkel gern nach den Großeltern; es war ihnen die Beobachtung nicht entgangen, daß die körperlichen und geiſtigen Eigenſchaften ſich ſehr oft mit Ueberſpringung des nächſten Gliedes vererben (vgl. Lucian's Charon Cap. 13 und was Mönnich „Bildungsgeſchichten“ I. S. 75 von Leſſing ſagt) — eine weitere Stütze der natürlichen Liebe der Großeltern, die bei normalen Verhältniſſen durch Weisheit und Erfahrung noch mehr geläutert iſt, als bei den Eltern, deren Blut noch einen lebhafteren Rhythmus hat; unverſtändige Großeltern erſchweren freilich auch oft die Erziehung. Schmid.

— aber zum eigentlichen Unterrichten qualificiren ſich ſelbſt lehrfähige Väter ihren eignen Kindern gegenüber häufig darum nicht, weil ſie hier viel ungeduldiger ſind, als bei fremden Kindern; von ihren eigenen Sprößlingen erwarten ſie mehr und können ſie weniger ertragen. — Die Ausübung der Disciplin hat keines der Eltern für ſich als alleiniges Recht in Anſpruch zu nehmen und ebenſowenig als etwas läſtiges dem andern aufzuladen; ſie iſt gemeinſame Pflicht, ſo daß immer dasjenige von beiden, in deſſen Gegenwart ein Vergehen begangen wird oder deſſen Departement dasſelbe berührt, auch die Züchtigung ertheilt, wofern aber beide anweſend wären, der Vater dieſelbe vollzieht. — Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirkſamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinſchaft führen, ſo daß alle ſich als zuſammengehörig wiſſen und jedes Glück als ein gemeinſames genoſſen, jedes Leid als ein gemeinſames getragen wird. Dazu iſt aber am nöthigſten, daß von den Eltern ſeiber keines ſeine Unterhaltung, ſein Vergnügen mehr außer dem Hauſe als im Hauſe ſucht. Ein Mann, der vom Comptoir oder von der Kanzlei heimkehrend nur eilt um ins Kaffeehaus oder in ſeinen Club zu kommen, eine Frau, der es zu Hauſe immer langweiliger oder verdrießlicher iſt, als in ihren Cirkeln — dieſe zerſtören von Grund aus den Segen der Familie für ſich und die Ihrigen. Es müßen auch im geſchäftsvollſten Hauſe täglich ſolche Zeiten feſtgeſetzt ſein, wo Vater und Mutter einander und den Kindern gehören. Ein Mann, deſſen Beruf es iſt, den Tag über viel zu reden, wird nicht immer aufgelegt ſein, die Unterhaltung in der Familie ſelbſt zu führen; aber ſchon daß er da iſt, daß die Kinder in ſeiner Gegenwart ſpielen oder arbeiten, und daß dies Regel iſt, ſein Fernebleiben aber Ausnahme, iſt ein wichtiges Band des Familienlebens. Wo vollends in einem Hauſe jedes frühſtückt oder zu Abend ißt, wann und was ihm beliebt, da fällt, was zuſammengehört, vollends auseinander; das iſt ja der ſchöne, ethiſche Sinn des gemeinſamen Eſſens, daß dieſes Materielle den äußern Vereinigungspunct bildet für die berufsmäßig zerſtreuten Glieder, und ſo das phyſiſch Nothwendige zu einem ſtets wiederkehrenden Mittel wird, das Gefühl des Zuſammengehörens ſtets friſch zu erhalten. Was der Vater mit ſeiner Arbeit erworben, die Mutter in der Küche bereitet hat, wird gemeinſam unter Dankſagung gegen Gott genoſſen; wie dieſes Bewußtſein, wie die Liebe das Mahl würzt, ſo thut die leibliche Erquickung auch dem Sorgenvollen das Herz wieder auf; auch ein zahlreich beſetzter Familientiſch erregt nicht die ängſtliche Frage: was werden wir eſſen, was werden wir trinken, ſondern das erhebende Gefühl, das Pſalm 128, 3 ausſpricht. Welche Bedeutung in dieſer Hinſicht der Hausandacht zukommt, ſei bloß angedeutet unter Verweiſung auf den Art. Hausgottesdienſt; ebenſo vergleiche man, was die Abendmahlsfeier anbelangt, d. Art. Confirmation und Abendmahl Bd. I. S. 880. Sehr lieblich iſt der obige Punct veranſchaulicht in einer Stelle der in Geffcken's Bilderkatechismus des 15. Jahrh. (I. Leipz. 1855 S. 106 ff.) näher beſchriebenen „Himmelsſtraß" von Stephan Lanzkranna, Propſt in Wien, 1. Ausg. Augsburg 1484, wo zum dritten Gebot unter andrem geſagt iſt: „O wie ein beſſere Kürzweil wollt ich ihn lernen, daß er nach Eſſens des erſten mit ſeinem Völcklin gieng zu einer Predig, darnach ſeß er daheim mit ſeiner Hausfrauen und mit ſeinen Kindern und mit ſeinem Völcklin, und fraget ſy, was ſy in der Predig gemercket hetten, und ſagt, was er hat gemercket, verhöret ſy auch, ob ſie die 10 Gebott künen und verſtünden die 7 Todſünd, den Pater Noſter und den Glauben, und lernet ſy, und ließ ihm darzu ein Trünckle bringen und ein guotes Liediin von Gott oder von unſer liben Frauen oder etwas von den iiben Heiligen ſingen, und wär alſo frölich in Gott mit ſeinem Völcklin, das wär ein guote Kürzweil, bei der auch Criſtus der Herr würde gegenwärtig ſein, als er das verſpricht im Evangelij: wo zween oder dry geſampt ſein in meinem Namen, da bin ich in jrer Mitt." Aber nicht bloß dieſe Erholungsaugenblicke, ſondern das Arbeitsleben ſelber muß den gleichen Gedanken in ſich tragen. Wie das Kind ſieht, daß von den Eltern jedes in ſeinem Theil ſeine Arbeit dem Wohl aller widmet, ſo muß es ſich gewöhnen, nach Maßgabe ſeiner Kräfte an dieſem Wirken fürs Ganze Theil

zu nehmen. Ganz besonders schön ist in dieser Beziehung die Stellung, die die heranwachsende Tochter zur Mutter einnehmen kann und soll, da sie, ohne irgend den Gehorsam und die Ehrerbietung zu verleugnen, die sie als Tochter schuldig ist, doch schon viel mehr die Freundin und Beratherin der Mutter ist, die auch in solchen Dingen, welche der Mutter entgehen, denen sich zu widmen dieselbe entweder müde ist oder nie sonderlich geneigt war, die mütterliche Fürsorge ergänzt, die in Bezug auf Forderungen des Anstandes, die mit der Zeit ja auch fortschreiten, difficiler ist als die Mutter, deren gesundem Verstand und frischem, unverfälschtem Gefühl aber die Mutter selbst Recht zu geben nicht umhin kann. So schön solch ein Verhältnis ist, so schwer ist es andererseits, unter den Geschwistern immer den richtigen Ton herzustellen und zu erhalten. Gelingt es schon von vorn herein, eine gewiße Zartheit des gegenseitigen Benehmens in Gang zu bringen, freundliche Aufmerksamkeit für die gegenseitigen Wünsche, Verträglichkeit auch bei Differenzen, so ist unendlich viel gewonnen, und man muß manche Eltern glücklich preisen, denen dies, ohne daß sie besondere Mittel dazu anwendeten, gelingt. Aber weit nicht alle Kinder, auch wenn sie von gutem Stamme sind, finden wir dazu genaturt; einander zu necken, bei jeder Kleinigkeit sich über das Mein und Dein zu zanken, das ist ein so allgemeines Stück Erbsünde, daß wir es bei Kindern finden, denen die Erwachsenen im Hause nie ein Beispiel dieser Art gegeben haben. Soll also die Familie ihren sittlichen Einfluß haben und nicht vielmehr ein Tummelplatz aller kindischen Leidenschaften sein, so bleibt nichts übrig, als die Zucht, die, was das Kind nicht von selber thut, ihm abnöthigt und, wo noch die brüderliche Gesinnung fehlt oder wenigstens noch unter den Stacheln der Unbändigkeit verborgen ist, dafür inzwischen ein Recht aufstellt, das nicht verletzt werden darf. Dadurch wird eher Raum geschafft, daß mit den reifern Jahren auch ein edlerer Sinn, mit dem Verstand auch die Liebe mehr gedeiht. Vielfach wollen sich die jüngeren Geschwister die Auctorität nicht gefallen lassen, die die ältern sich angeeignet haben; es entspringen daraus um so mehr Verdrießlichkeiten, als z. B. Mädchen von 14—16 Jahren, obgleich sie den Brüdern von 10—14 Jahren weit voran und deren Roheiten entgegenzutreten berechtigt sind, doch andrerseits selbst noch zu viel kindisches und unbesonnenes an sich haben, als daß sie mit rechtem Takt jene Auctorität geltend machen und behaupten könnten. Uebrigens muß nicht nur Respectirung des gegenseitigen Rechtes, Eigenthums ꝛc., sondern auch gegenseitige Dienstleistung Gesetz im Hause sein und die Uebung derselben keineswegs von freier Neigung abhängig gemacht werden. — Wie sich hiedurch im Familienleben die Kräfte jedes einzelnen entwickeln, und ihm und den andern in ihrem Werthe fürs Ganze zum Bewußtsein kommen: so wird auch, namentlich in zahlreicheren Familien, der Charakter eines jeden von den übrigen schärfer erkannt; die stehenden Titel, die Beinamen, die z. B. ältere Geschwister von den jüngeren, diese von jenen erhalten, sind für beide Theile oft bezeichnend; sie zeigen und üben den richtigen Takt in der gegenseitigen Beurtheilung und werden, weil man in solchem Kreise nicht eben aufs Schmeicheln auszugehen pflegt, oft ein ganz gutes Mittel zur Selbsterkenntnis. (Wenn z. B. in dem „töchterreichen Pfarrhaus" bei Frau Wildermuth, — Bilder und Geschichten I. S. 239 ff. — eine Schwester bei den übrigen die Prinzessin, eine andre der Büchergeyer heißt, so sind das Titel, gegen deren Gebrauch Vater und Mutter nichts einzuwenden haben, so wenig sie auch selber solche Namen schöpfen dürfen.) Selbst wenn eines der Geschwister der Liebling der andern ist, so ist das nicht vom Uebel, während es einer der größten Fehler wäre, wenn die Eltern selbst solch einen Liebling sich aus ihren Kindern auslesen; huldigen die Geschwister freiwillig einem aus ihrer Mitte, so ist diese Huldigung gewiß eine verdiente und ehrt beide Theile; würde aber etwa eine gefeierte Schwester sich dadurch zu herrischem Benehmen gegen die andern verleiten lassen, so würde in demselben Augenblick auch die Huldigung zu Ende sein und — falls nicht jener große Fehler von den Eltern gemacht ist — man würde seitens der Geschwister

sans phrase reden. Wichtig ſind ferner alle Familienfeſte für den Zweck, den wir hier im Auge haben; obenan Weihnachten, das ſowohl durch die Freude des Empfangens, die die Herzen öffnet, als durch die Geſchenke, die ſich die Geſchwiſter gegenſeitig machen, der Liebe Impuls und Nahrung giebt; ferner die Geburtstage beider Eltern und jedes Kindes. Ob die Feier dieſer letztern eine mehr oder weniger ſolenne iſt, hängt vom Geſchmacke der Eltern ab; was z. B. der eine Mann als Aufmerkſamkeit von ſeiner Frau an ſeinem Geburtstag erwartet, das könnte einem andern ſehr läſtig ſein; vollends mit einem Carmen jedesmal aufzuwarten, wäre ebenſowenig eines jeden Liebhaberei, als ſelbſt beſungen oder angeſungen zu werden. Aber was ein jedes wirklich erfreut, das ſoll ihm in der Ehe das andre, auch wenn es deſſen nicht gewohnt war, nicht verſagen; in jedem Fall dürfen ſolche Tage nicht ignorirt werden; ob der Kinder noch ſo viele ſind, die Feier der Geburtstage iſt jedem ein Zeichen, daß ſein Leben, ſeine Perſon etwas werth iſt im Kreiſe der Familie. In obige Reihe fallen aber weiter alle Taufſtage und Confirmationstage — es gehört ja das weſentlich zum Schönen und Segensvollen aller ſolcher kirchlichen Handlungen, namentlich auch der Abendmahlsfeier, daß ſie zugleich die edelſten Familienfeſte ſind; wie kann ſelbſt die Vorbereitung zur Communion, wie kann das Bekennen der Sünde und der Vorſatz zum Fleiß und Ernſt in der Heiligung dadurch ſo viel concrete Wahrheit und Lebendigkeit gewinnen, daß alles dies ſpeciell auf das Leben in der Familie bezogen, aus dieſem das Detail genommen wird! Zu den Dingen, durch welche gerade die Familie ihren ſittlichen Einfluß ausübt, rechnen wir beſonders auch kleinere oder größere Ausflüge, die gemeinſam gemacht werden. Gerade das Herausgehobenſein aus dem Einerlei des täglichen Lebens, der gemeinſame Genuß des Neuen, der ohnehin dadurch ſo ſehr erhöht wird, daß den Kindern unendlich vieles neu iſt, ſowie die gemeinſame Mühe — das alles öffnet die Herzen ungewöhnlich weit gegen einander, und die Erinnerung bildet einen Lichtpunct auf lange Zeit. (Es verſteht ſich, daß zu einem wirklichen Reiſegenuß die Kinder nicht zu jung ſein dürfen; aber wer immer darum allein reiſen will, um ſich nicht auch unterwegs noch mit Kindern plagen zu müßen, der iſt ein Egoiſt.) In dieſe Kategorie des gemeinſamen Genuſſes bei gemeinſamer Leiſtung ſetzen wir auch noch eine Specialität, die in muſikaliſchen Familien ſich findet und da leicht ins Werk zu ſetzen iſt: nämlich Familienconcerte, die lediglich darin beſtehen, daß was jedes Kind gelernt hat von Zeit zu Zeit vor einem kleinen Kreis von Hausfreunden, die mit der Familie verwachſen ſind, producirt wird und die ſämmtlichen muſikaliſchen Kräfte, über die die Familie zu verfügen hat, in Trio's, Quartetten, überhaupt Enſembleſtücken ſingend und ſpielend zuſammenwirken. Man legt in unſern Tagen mit Recht im Gegenſatze zu der tollgewordenen Gegenwarts- und Zukunftsmuſik wieder hohen Werth auf die Hausmuſik; auch die Pädagogik muß ſich der neuen, unglaublich wohlfeilen Ausgaben der alten Meiſter freuen, durch die dem Familienleben eine ſo koſtbare Nahrungsquelle aufgethan iſt. — Was den Antheil betrifft, den die Dienſtboten am Familienleben und dadurch auch an der Erziehung nehmen, ſo verſparen wir das hierüber zu Sagende auf den Art. Geſinde. — Schließlich iſt, ehe wir zum zweiten Punct übergehen, nur noch auf die Beziehung ein Blick zu werfen, in welcher die Gaſtfreundſchaft zum Familienleben, und zwar insbeſondere auch zu der pädagogiſchen Bedeutung desſelben ſteht. Einerſeits nämlich gehört das zu einem chriſtlichen Hauſe, daß man daſelbſt, nach der Apoſtel Mahnung 1 Petr. 4, 9. Hebr. 13, 2 „gaſtfrei iſt ohne Murmeln," d. h. gaſtfreundlich aus ſo lauterem Herzen, daß auch die Kinder nicht etwa es mitanzuhören bekommen, wie die Mutter hinter der Küchenthür ſich über dieſe Beläſtigung beſchwert, während ſie im Salon den Gäſten ihre außerordentliche Freude ausdrückt, ſie zu ſehen. Es iſt ein wahrer Segen für einen Mann, wenn die Frau von ihrem Elternhauſe her gewohnt iſt, jeden Gaſt, auch wenn er zu unerwünſchter Zeit kommt, mit Freundlichkeit aufzunehmen und, weil ſie einfach giebt, was das Haus vermag und immer ſchnell ſich zu helfen weiß, auch durch keinen derartigen Ueberfall in Verlegenheit zu ſetzen iſt. Leider haben in vielen

Familien, und zwar gerade in den höhern Ständen, die Kinder wenig Gelegenheit mehr, dieſe Tugend von ihren Eltern zu lernen; in Häuſern, wo Salons und Boudoirs aufs eleganteſte hergeſtellt ſind, denkt man nicht daran, ein Gaſtzimmer einzurichten — ſelbſt Bruder und Schweſter logiren im Gaſthof. Eine bürgerliche Familie, die nur einiges Ehrgefühl, geſchweige denn chriſtlichen Liebesſinn in ſich trägt, würde ſolcher Herzloſigkeit ſich ſchämen. Aber andrerſeits iſt es für die Erziehung ein entſchiedener Nachtheil, wenigſtens in den engeren Räumen eines bürgerlichen Hauſes, wenn ein Trupp Gäſte immer nur abgeht, um einem andern Platz zu machen, ſowie wenn Geſellſchaften im Hauſe ſtatt eine Ausnahme zu ſein vielmehr Regel ſind. In beiden Fällen kommt es nie zur ſtillen Häuslichkeit; die jüngern Kinder werden bei Seite geſchoben, man hat nicht Zeit, ſich mit ihnen zu beſchäftigen; die ältern aber werden ſchon zur Repräſentation verwendet; es fehlt alſo gerade der feſte Kern, die in ſich ſelbſt ruhende, nach außen relativ abgeſchloſſene Lebensgemeinſchaft derer, die Gott zuſammengefügt hat. Relativ abgeſchloſſen, ſagen wir; denn wenn ein Hausherr ſo egoiſtiſch iſt, daß er, um Frau und Kinder ſtets zu ſeiner Verfügung zu haben, ihnen jede Geſelligkeit außer dem Hauſe verweigert oder erſchwert, wodurch auch die Geſelligkeit im Hauſe ſelbſt aufgehoben wird, ſo fehlt es an dem nöthigen Lebenszufluß, an dem wohlthätigen Rapport mit der Außenwelt, durch den uns das eigne Haus erſt wieder recht lieb wird. Nicht ſelten ſind ſogar gerade ſolche Familien, da man immer zu Hauſe ſitzt, aber deſto mehr durch unſaubere Canäle ſich Neuigkeiten zutragen läßt, Weſpenneſter voll der ärgſten Klatſcherei.

2) Geht aus obigem die Bedeutung und ſomit auch die Verantwortlichkeit der Familie für die ſittliche Bildung hervor: ſo iſt nun das, was wir Familienſinn und Familiengeiſt nennen, ſelbſt wieder ein Moment der Sittlichkeit, eine Tugend, auf die die Erziehung eben deswegen auch ſpeciell hinzuarbeiten hat, weil ſie für das geſammte ſittliche Leben einen ſo weſentlichen Halt- und Stützpunct bildet.

Familienſinn und Familiengeiſt ſind beide ihrem Weſen nach dasſelbe; ſie ſind da vorhanden, wo man auf die Familie, auf die Zugehörigkeit der eignen Perſon zu ſeiner Familie mit Bewußtſein einen Werth legt und eben darum das Wohl und die Ehre der Familie völlig als eignes Wohl, als eigne Ehre empfindet und wahrt. Unterſchieden ſind ſie mehr nur nach Grad und Form, ſofern 1) der Familienſinn ſtillerer Natur iſt, als Sinn fürs Familienleben, als Empfänglichkeit für das Schöne desſelben, als Anhänglichkeit an die Familie, — der Familiengeiſt dagegen zum Auftreten geneigt iſt und die Intereſſen, die Ehre der Familie mit Nachdruck und ſelbſt in provocirender Weiſe geltend macht; und ſofern 2) der Familienſinn ſich aufs Haus und deſſen nächſte, noch lebende, wenigſtens noch perſönlich gekannte Mitglieder beſchränkt, der Familiengeiſt aber alle Ahnen mitumfaßt — je mehr deſto lieber — und einen Cultus mit der Genealogie treibt. Man könnte ſagen, Familiengeiſt ſei die adelige, Familienſinn die bürgerliche Form einer und derſelben Geſinnung; allein der vornehmſte Stand, ſelbſt die königliche Würde ſchließt den ächteſten Familienſinn ebenſowenig nothwendig aus, als der Familiengeiſt unter der ſtädtiſchen und ländlichen Bevölkerung fehlt. Es wäre dabei freilich vorerſt noch zu bedenken, ob, wenn auch jener als eine concrete Form der Pietät einen unbezweifelbaren ſittlichen Werth hat, dagegen dieſer, ſtatt eine Tugend zu ſein, nicht vielmehr ein Stück Egoismus iſt, der ſich im praktiſchen Leben leicht in der häßlichen Geſtalt des Nepotismus und in ſonſtiger Ungerechtigkeit ſattſam charakteriſirt, und der ſelbſt in achtungswerthen Familien oft dadurch einen höchſt fatalen, ranzigen Beigeſchmack erhält, daß man für alles, was den Familiennamen trägt, a priori höchlich eingenommen iſt, alle Zweige der Familie, einzig weil ſie zu ihr gehören, preiſt und bewundert und ſich als eine ganz exquiſite Race betrachtet, in deren geweihten Kreis z. B. als Schwiegertochter oder als Schwiegerſohn aufgenommen zu werden man ſich zu einer ſo unendlichen Ehre rechnen muß, daß man künftig die eigne Familie und Heimat möglichſt zu vergeſſen ſuchen ſoll. Daß letzteres Uebel daraus entſpringen kann, iſt ebenſo gewiß, wie

daß die Pietät auch zu ungebührlicher Abhängigkeit, die Liebe der Eltern zur Affenliebe werden kann; das ſind Ausartungen, die von dem guten und reinen Kerne durchaus zu unterſcheiden ſind. Auch der Familiengeiſt hat darin ſeine Berechtigung, daß das beſtändige Im-Herzen-tragen, das treue Gedächtnis der Vorfahren, ihrer Tugenden und ihrer Erlebniſſe nichts als eine Ausdehnung des Gebots iſt: „Ehre Vater und Mutter,“ die dem Gebot ſelber durchaus entſpricht; daß ferner der Grundſatz, die in der Familie vererbte Geſinnung und Sitte feſtzuhalten, ſchon an ſich — wie alles In-Ehren-halten alter Traditionen — etwas ſittliches iſt, weil ſich hierin die ſubjective Willkür, das augenblickliche Belieben, die ephemere Mode einem Bewährten, einem Objectiven unterordnet und aufopfert; und daß endlich das Motiv, auch um der Familienehre willen nichts ſchlechtes zu thun, der Familie, dem Namen keine Schande zu machen, zwar nicht das höchſte, darum aber dennoch ein wahrhaft ethiſches Motiv iſt, das gerade die Erziehung nicht verſchmähen darf. Es kann ſo zur wirklichen Vererbung von Familientugenden, überhaupt von Familienanlagen, noch das Bewußtſein, der Wille kommen, dieſelben als ſolche auch in der eignen Perſon zu cultiviren; es kann aber auch, wo eine Fortpflanzung derſelben auf phyſiſchem Wege nicht wirklich iſt, jenes bewußte Motiv dieſelbe gewißermaßen erſetzen und repräſentiren. (Vgl. d. Art. Adelige Erziehung, Bd. I S. 37.) Für manchen iſt ſchon gerade dieſes Motiv, überhaupt das Band, das ihn im Herzen noch ans Elternhaus knüpfte, die einzige bewahrende oder rettende Macht geweſen; wer von dieſer Seite keinen Halt hat, der iſt entweder als ein Unglücklicher zu bemitleiden, wenn nämlich Eltern und Verwandte von der Qualität ſind, daß ihm jede Erinnerung an ſie peinlich werden muß, oder iſt er einer jener Verkommenen nach moderner Art, die man, um ihr ſittliches Signalement zu geben, heimatloſes Geſindel nennt. Freilich geben ſich dieſe oft dafür den Anſchein, als gelte ihre Pietät deſto mehr dem Vaterlande; in der Familie iſts ihnen zu eng, Väter und Großväter haben Zöpfe getragen, wer wird in ſolcher Atmoſphäre weilen mögen? Aber man weiß auch ſattſam, was für Patrioten dieſe Heimatloſen, dieſe Verächter der Familie ſind, und dies gerade läßt uns den Familiengeiſt noch von einer andern Seite würdigen, ſofern nämlich auch allein in ſeinem Schoße der ächte Patriotismus erwächst. Wer nicht zuerſt in der Familie gelernt hat, aus dem eignen Ich herauszugehen und ſein Intereſſe als Individuum mit dem einer ſittlichen Gemeinſchaft zu identificiren, die er nicht ſelber erſonnen und geſtiftet hat, ſondern die ſchon vor ihm da war, in der die Liebe ſich unterordnet und hingiebt: der hat gar nicht die ſittliche Kraft zur Vaterlandsliebe; ein Parteigänger kann er werden, ein Patriot wird er nicht. Aber aus demſelben Grunde iſt auch der Conſervatismus ſo vieler ein innerlich fauler, egoiſtiſcher; Riehl hat vollkommen Recht, wenn er a. a. O. S. 275 ſagt: „Es vermeint mancher, deſſen politiſches Glaubensbekenntnis in äußerſt loyalen und unterthänigen Phraſen abgefaßt iſt, er ſei ein gar conſervativer Mann. Er iſt aber ein Demagog, ein Revolutionär, weil in ſeinem Hauſe der Conſervatismus fehlt, weil da aus eitel Vornehmthuerei jegliche überlieferte Sitte des Standes und der Familie weggeworfen iſt, weil kein Hausregiment geführt wird, weil die Kinder als ſociale Windbeutel aus dem Schoße der Familie hervorgehen.“

Was iſt nun zu thun, um ſolchen Familienſinn zu pflegen und großzuziehen in der Weiſe, in welcher wir ihn als Tugend anzuerkennen haben?

a) In erſter Linie wäre hier alles das wieder aufzuzählen, was oben ſchon unter Ziff. 1 genannt wurde als erforderlich, damit das Familienleben ſeine ſittliche Wirkung überhaupt ausübe. Denn alles, was hiezu dient, macht dem Sohne auch die Heimat lieb; und was ihm dieſelbe lieb macht, das weckt und nährt auch den Familienſinn in ihm. Zum Bewußtſein kommt ihm dies in der Regel erſt durch eine zeitweilige Entfernung vom Elternhauſe; nie mehr als in ſeinen Ferien empfindet er, was es iſt um die Heimat. Zieht es ihn, wenn ſolche Zeiten der Freiheit kommen, nicht mit aller Macht nach der Heimat, ſo muß in ihm oder in dieſer etwas nicht ſein, wie es ſein ſollte.

b) Speciell aber wirkt es in obengenannter Richtung ſehr gut, wenn die Eltern von ihren Eltern und Großeltern den Kindern fleißig zu erzählen wiſſen; wenn ſie mit Ehrerbietung von ihnen reden, und das Bild derſelben in einzelnen lebendigen Zügen ihnen vergegenwärtigen. Hiefür ſind Familienbildniſſe — mehr nach dem Maß ihrer Treue als nach ihrem abſoluten Kunſtwerth — ſehr erwünſcht; wie nicht minder, was Riehl a. a. O. S. 263 ſo dringend empfiehlt, die Anlegung von Familienchroniken, wie ſie die Väter einſt auf etliche der Hausbibel beigebundene Blätter eintrugen, eine zweckdienliche Herſtellung alter Sitte wäre. Riehl ſagt a. a. O. 261 treffend gegen das moderne Auseinanderfallen der Familie: „Unſre Väter haben ſich emancipirt von der Kleinſtädterei, und wir müßen uns von der Großſtädterei emancipiren. Selbſt in den begütertſten, gebildetſten Bürgerkreiſen wiſſen ja die meiſten Leute nicht einmal mehr, wer und was ihr Urgroßvater war. Das wäre ja ganz bäueriſch, noch etwas vom Urgroßvater zu wiſſen.“ In der Hauptſache ſind wir hiemit einverſtanden, nur glauben wir, daß damit dem Bauernſtande zu viel gutes zugetraut wird; von Ehni und Ahne wird wohl den Enkeln noch erzählt, die Einförmigkeit eines zwar thätigen, aber thatenloſen Lebens macht es jedoch kaum möglich, daß ſich eine Familiengeſchichte bildet und forterbt. Das aber iſt und bleibt richtig: von Großvater und Urgroßvater nichts wiſſen zu wollen, ſelbſt Vater und Mutter lieber zu vergeſſen, da ſie ja noch nicht auf der Höhe der Zeitbildung ſtanden, das iſt proletariſch, darin verräth ſich der ächte Bummlerſinn, der in ſeinem windigen Selbſtbewußtſein alles Gedächtnis und alle Pietät ausgelöſcht hat.*)

c) Riehl macht a. a. O. ebenfalls mit Recht darauf aufmerkſam, daß ſich der Familienſinn auch an die der Familie zugehörigen Realitäten, an Haus und Hausrath, an Kirchenſtühle und Gräber knüpfe; die Gleichgültigkeit, mit der die moderne Welt nach amerikaniſcher Art eine Wohnung verläßt, Garten und Möbel veräußert, hat ebenfalls etwas ſtark piebejiſches, etwas käſekrämerhaftes, da alles, auch was von Vater und Mutter ſtammt, nichts als eine Waare iſt, nur ſo viel werth, als man Geld damit macht. Doch darf in dieſer wie in andern Beziehungen nicht vergeſſen werden, daß der Conſervatismus unſrer Vorväter unter den einmal vorhandenen und nicht zu umgehenden Verhältniſſen einer Modification unterliegen muß. Als die Stände noch vielmehr kaſtenartig geſchieden waren, als der Sohn, namentlich der älteſte, regelmäßig dem Beruf des Vaters folgte oder die Tochter einen Zunftverwandten heirathete: da konnte die Familienſitte, es konnte das ſeit Generationen fortgeerbte Haus u. ſ. w. beibehalten werden. Jetzt wo die Stände ganz anders ſich durchkreuzen, fängt auch jeder, der ein Haus gründet, eigentlich wieder von vorn an. Bei der in der Weiſe unſres Staatsdienſtes liegenden Mobilität iſt es für den Beamten ſchwer, mit der Familie irgendwo ſo anzuwachſen, daß das Familienbewußtſein ſolch einen reellen Halt an einer Localität

*) Vilmar (Schulreden über Fragen der Zeit S. 83 f.) führt in dieſer Beziehung aus, wie es zunächſt darauf ankomme, daß man dem Kinde von den früheren Jahren ſeines Daſeins an eine Geſchichte ſeines eigenen Lebens gebe, daß die Eltern und Erzieher ſich mit dem Kinde in die bedeutenden oder unbedeutenden Ereigniſſe ſeines Lebens vertiefen und es in denſelben das Bedeutende und Große finden oder vielmehr ahnen lehren; es ſei aber keines Kindes Leben völlig arm an wahrhaft bedeutenden Ereigniſſen, ob es nun in die brechenden Augen der Mutter geſchaut oder die erkaltende Hand des Vaters ergriffen, oder den Vater, die Mutter hat beten ſehen oder hören aus der Fülle eines tiefbewegten Herzens; ſolche Begebenheiten ſollen feſtgehalten und zu Denkſteinen gemacht werden in dem Leben des Kindes, indem man auch von dem Schmerzlichen mit ihm redet. Aber auch das äußerlich Gewöhnlichere könne zu einem Erlebnis gemacht werden; die Jugendſchriftſteller der Philanthropie haben ſich darauf verſtanden, die alltäglichen Begebenheiten zu eigentlichen Geſchichten zu machen, ſie haben uns erweckt, in unſerem Alltagsleben Aehnliches aufzufinden und ſo ſei unſere Fähigkeit zu erleben und zu erfahren belebt, erweitert und bis in das Mannesalter erhalten worden. Vgl. auch die treffliche Rede „Von den Weltmenſchen und den Hausmenſchen“ a. a. O. S. 23 ff. Schmid.

hätte. Dem Mann und der Frau wird der Ort ihres erſten Aufenthalts, das Haus, in das ſie von der Hochzeit her eingezogen ſind und das erſte Eheglück genoſſen, vielleicht auch das erſte elterliche Leid getragen haben, lebenslänglich theuer bleiben und auch die ſpäter gebornen Kinder werden leicht dafür ein entſprechendes beſonderes Intereſſe gewinnen; aber in dem Umfang, wie Riehl ſich die Conſiſtenz des Familienbeſitzes unter obigem Geſichtspunete denkt, iſt dieſelbe nur bei adeligen Familien und bei der reichen Bauerſchaft (dem echten Bauernadel) möglich. Unſere Zeit — die Zeit der Kirchentage, der Gelehrtenverſammlungen u. ſ. w. — bietet dafür ein andres, von weitverzweigten Familien öfters angewendetes Mittel, das freilich nur für die Lebenden vorhanden iſt, jedoch, recht gebraucht, auch das Gedächtnis der Todten wach erhalten hilft, nämlich Verſammlungen aller Familienglieder nach beſtimmten oder beliebigen Zeitabſchnitten. Iſt die Leitung ſolch eines Familieneongreſſes in guter Hand, ſind beim Feſtmahl die geiſtigen Elemente, Rede, Poeſie, Geſang gehörig vertreten, ſo können ſolche Tage, vorausgeſetzt, daß ſie nicht zu oft wiederholt werden, für das Leben der Familie, für das Einwachſen der neueingetretenen Mitglieder und der in ihrem Umkreiſe gebornen Kinder, von großem Segen werden.

d) In manchen Familien iſt es traditionell, dem älteſten Sohn immer denſelben Taufnamen zu geben, überhaupt eine gewiße Stetigkeit in der Namengebung zu beobachten, wie dies in fürſtlichen Häuſern Sitte iſt. Wir wollten dieſen Punct hier nicht übergehen, bekennen aber, darauf nicht gerade bedeutendes Gewicht zu legen, da das gleichzeitige Vorkommen derſelben Namen bei mehreren Familiengliedern auch ſein Unbequemes und Misverſtändliches hat. Immerhin kann, wie der Taufname überhaupt, ſo derſelbe als Name eines trefflichen Vaters, Großvaters u. ſ. w. dem Kinde mit zu einem Sporn dienen, ſich dieſes geehrten Namens würdig zu zeigen.

e) Eine edle Frucht alten Familienſinnes haben wir in der Menge von Stiftungen zu genießen, die für alle möglichen Zwecke, namentlich für Studien und für die Armut gemacht ſind; heute noch, zumal da die Behörden jetzt wieder gewiſſenhafter darauf ſehen, daß die Verwaltung im Sinne des Stifters geſchieht, wird ſich der echte Familiengeiſt in ſolchen Handlungen äußern, gegenüber dem auch in mittleren und höheren Kreiſen nicht ſeltenen Proletarierſinn, der, wie man für ſich ſelber keine Zukunft, keine Ewigkeit hofft und fürchtet, ſo auch an kommende Geſchlechter zu denken und ſich deshalb etwas zu entziehen für altväteriſche Thorheit hält. Leid thut es uns andrerſeits freilich ebenſoſehr, wenn z. B. von Studirenden oft reichliche Stipendien eingeſtrichen werden, ohne daß der Empfänger auch nur eine Anwandlung von Dankbarkeit gegen den Stifter empfände; daher denn auch die frivole Verwendung ſolcher Gaben uns weniger wundert. Aber wer vom Elternhauſe her gewöhnt worden iſt, alles derartige, wie unter dem allgemeinen Geſichtspunete der Dankespflicht, ſo ſpeciell unter dem der Familienpietät aufzufaßen, der wird auch als Jüngling ſolch eine Gabe mit dem rechten Sinn empfangen; das Edle ſolch einer auf Jahrhunderte hinausreichenden Familienſorge wird ihm fühlbar und in ihm wirkſam ſein.

f) Manche jungen Leute bringen Familienſinn aus der Heimat mit, aber auf dem Gymnaſium, auf der Univerſität ſehen ſie ſich unter lauter Fremde hineingeſtellt, die, wenn ſie ihnen auch nahe kommen als Lehrer, als Commilitonen, doch eben in einem ganz andern Verkehr mit ihnen ſtehen, als in dem der Familie. Anfangs vermiſſen ſie dieſe letztere, aber ſie gewöhnen ſich an dieſes Entbehren, und verlieren ſo leicht den Sinn dafür. Deshalb iſt es von größtem Werth, daß ſolche junge Leute, die dies Bedürfnis haben, Zutritt in Familien finden, wo ſie nicht Staatsviſiten zu machen haben, ſondern daheim ſein dürfen. Ehemals war den Lehrlingen, den Proviſoren, Commis, Subſtituten u. ſ. w. immer am Familientiſch gedeckt; jetzt zahlt man ſie aus und ſchickt ſie ins Wirthshaus, um nicht genirt zu ſein; damit legt man den Grund zu jener Geſinnung, die das Haus als einen Kerker, die Schenke als rechte Heimat betrachtet.

g) Wir haben oben geſagt, das Familienleben müße ein nach außen relativ abge-

ſchloſſenes ſein. In dieſer Beziehung iſt noch ein Moment beſonders zu erwähnen, das nicht wie mehrere andere vorhin beſprochene nur unter gewißen ökonomiſchen und ſocialen Vorausſetzungen Statt finden kann, ſondern jeder Familie, ſei ſie bürgerlich oder adelig, habe ſie einen Familienſitz oder wohne ſie zur Miethe, durchaus möglich, zur Pflanzung des Familienſinnes durchaus nothwendig iſt: daß nämlich die innern Angelegenheiten des Hauſes auch innere bleiben. Giebt es in einer ehrenhaften Familie z. B. ein Zerwürfnis, ſo wird das intra parietes ausgeglichen; hat eine ehrenhafte Frau über den Mann oder er über ſie zu klagen, ſo läuft man nicht zu Nachbarn und Gevattern, zu Pontius und Pilatus, ſondern trägt ſein Leiden in der Stille. Das iſt nicht Heuchelei, wofür es eine Art frommer Schwatzhaftigkeit hält, die ihre innerſten Herzensangelegenheiten, ihre Führungen und Erfahrungen alle an die große Glocke hängt; ſondern es iſt der ehrenhafte Sinn, dem die Ehre des Familiennamens höher ſteht, als die Satisfaction, die das eigne Ich in Publicationen jener Gattung findet. Und hieran nun müßen auch die Kinder früh gewöhnt werden. Wie es unter ihnen ſelber als Schande gilt, aus der Schule zu ſchwatzen, ſo ſoll es ihnen auch als etwas ganz niederträchtiges vorgeſtellt und verwieſen werden, wenn ein Geſchwiſter vom andern etwas ausſagt, das dieſem zur Unehre gereicht (z. B. eine empfangene Züchtigung). Ueberhaupt ſoll — und das iſt beſonders den Plaudertaſchen unter den Mädchen immer wieder einzuſchärfen — von dem, was im Hauſe vorgeht, nirgends geſprochen werden; wer das thut, der begeht das Unrecht, daß er ſich als Individuum von der Gemeinſchaft, in der er doch leiblich und geiſtig wurzelt, losreißt, ſich als Individuum auf ihre Koſten geltend macht; das heißt eben den Familienſinn verleugnen. Und da es von Kindern, ohne eigentlich Arges zu wollen, in Gedankenloſigkeit und Leichtſinn geſchieht, ſo muß die Zucht dem ſteuern und dadurch dem Kind über ſeine eigne Ehre, die eins iſt mit der gemeinſamen, die Augen öffnen. — Die Kehrſeite dieſer Abgeſchloſſenheit nach außen iſt die, daß nach innen alles offen, alles gemeinſam iſt. Keines der Kinder ſoll Verbindungen haben und Wege gehen, die dem Hauſe ein Geheimnis ſind; wo das der Fall iſt, drohen große Gefahren. In wie weit freilich jedes einzelne Kind alles, was ihm begegnet, was es erfährt, womit es ſich innerlich beſchäftigt, auch im Familienkreiſe mittheilen kann und ſoll, darüber giebt es keine gemeine Regel, weil dies ebenſo von dem Grade der individuellen Mittheilſamkeit als von der Empfänglichkeit, dem Entgegenkommen der andern abhängt. Am leichteſten wird ſolche Mittheilung dann eintreten und zum Bedürfnis, zur Lebensgewohnheit werden, wenn die Familie ſehr klein iſt; ein ſchönes Bild ſolchen Verkehrs zwiſchen einer einzigen Tochter und der Mutter, da jene alles, was ſie irgend im Herzen trägt und bewegt, mit der Mutter durchſpricht und es dann erſt eigentlich als ihr geiſtiges Beſitzthum anſieht, nachdem ſie es der Mutter geſagt und deren Meinung vernommen hat, iſt gezeichnet in der Schrift: Emmy Herbert, v. E. Sewell, eingeleitet von G. H. v. Schubert. 2. Aufl. Stuttg. 1858. **Palmer.**

Familienerziehung und Inſtitutserziehung, ſ. Inſtitutserziehung.

Familienunterbringung, ſ. Waiſenhäuſer.

Faſſungskraft, ſ. Erkenntnisvermögen.

Fehler, ſ. das Böſe.

Felbiger, Johann Ignaz von, — ſo lautet der Name eines Schulmanns, mit dem das Andenken an eine eigenthümliche Phaſe der Entwicklung des deutſchen Volksſchulweſens und an den geſchichtlichen Urſprung einer namentlich in Oeſterreich für lange Zeit herrſchend gewordenen didaktiſchen Richtung verknüpft iſt, weswegen er hier nicht fehlen darf, um ſo weniger, als ſeine Wirkſamkeit minder gekannt iſt und erſt in den neueren Bearbeitungen der Geſchichte des Volksſchulweſens aus dem Helldunkel hervortritt (vergl. Erſch und Gruber und beſonders Heppe, Geſch. des deutſchen Volksſchulweſens. Gotha 1858. 1859. I. S. 78 f.).

Wie von den äußeren Lebensumſtänden, ſo von der innern Entwicklung des Mannes iſt uns wenig mehr als das Oberflächlichſte bekannt. Geboren den 6. Januar 1724 zu

Großglogau in Schleſien, von katholiſchen Eltern, ſtudirt F. ſpäter auf der Univerſität zu Breslau Theologie und tritt 1746 in das fürſtliche Stift Canonicorum regularium Ordinis S. Augustini Congregationis Lateranensis Unſerer lieben Frauen zu Sagan in Schleſien, wird 1758 Archipresbyter (Erzprieſter) des Sagan'ſchen Kreiſes und bald nachher Abt und Prälat daſelbſt. Als ſolcher hatte er die Aufſicht über das Kirchen- und Schulweſen der Stadt und einer Anzahl dazu gehöriger Dörfer auszuüben und wurde in dieſer Stellung bald auf die allgemeinen Zuſtände des katholiſchen Volksſchulweſens aufmerkſam. Dieſes war bis jetzt unter der öſterreichiſchen Herrſchaft im allererbärmlichſten Zuſtand geblieben. Die katholiſche Kirche, in deren Händen das Volksſchulweſen lag und insbeſondere die Jeſuiten, die ſeit 1550 (Ferdinand I.) in Oeſterreich zur Herrſchaft gelangt waren, hatten dafür ſo viel als nichts gethan. Während in den evangeliſchen Kreiſen mit der Reformation auf dieſem Felde eine lebendige Thätigkeit erwacht war und allerdings auch die katholiſche Kirche in den erſten Jahrzehnten nach der Reformation nothgedrungener Weiſe dem evangeliſch-chriſtlichen Religionsunterricht einen römiſch-katholiſchen Unterricht entgegenzuſetzen verſucht hatte (doch war 1553 der Biſchof zu Breslau genöthigt, in ſeinen ſtädtiſchen Parochialſchulen proteſtantiſche Lehrer anzuſtellen, weil er keine katholiſchen Lehrer finden konnte), war — namentlich ſeit der Reſtauration des Katholicismus mit dem 30jährigen Kriege und der völligen Obmacht des Jeſuitismus in Oeſterreich und insbeſondere in Schleſien, eine völlige Gleichgültigkeit und Unthätigkeit auf dieſem Gebiete eingetreten. Auch die pietiſtiſchen Bewegungen auf dem Unterrichtsfelde in Deutſchland im Anfange des 18. Jahrhunderts waren bei der Abgeſchloſſenheit Oeſterreichs und des Katholicismus überhaupt vom deutſch-nationalen Leben bis jetzt ganz ſpurlos vorübergegangen. Es gab in Schleſien in der Mitte des 18. Jahrhunderts nur wenige — namentlich ſtädtiſche und zwar nach Disciplin und Methode im erſten Kindheitszuſtande befindliche Volksparochialſchulen. — Da war es der eigenthümlich erregte neue Zeitgeiſt, welcher, nachdem von ihm um dieſe Zeit immer weitere Kreiſe des deutſchen Lebens ergriffen und die mannigfachſten Strebungen im volksthümlichen Sinn erregt worden waren, auch in Schleſien ſich geltend machte. Der Zugang wurde ihm hier durch die politiſchen Veränderungen, welche der öſterreichiſche Erbfolgekrieg mit ſich führte, und den Uebergang Schleſiens unter preußiſche Herrſchaft (ſeit dem Dresdner Frieden 1745) gebahnt und erleichtert. Zu ſeinem Organ aber wußte er ſich nach ſeiner Stellung und ſeiner beſondern — uns nicht näher bekannten — Individualität unſern Felbiger zu machen. (Das Folgende nach der „Nachricht von der Verbeſſerung der römiſch-katholiſchen Schulen im Herzogthum Schleſien und der Grafſchaft Glatz" in Walch, Neueſte Religionsgeſchichte II. Lemgo 1772 S. 214 f.) Nachdem dieſer in dem Drang, die intellectuell traurig verwahrloſten Zuſtände des Volks zu verbeſſern, zuerſt im Jahr 1761 den localen Verſuch gemacht hatte, die katholiſche Schule in Sagan zu heben, derſelbe aber an der Untüchtigkeit der Lehrer geſcheitert war (die Katholiken ſelbſt zogen es theilweiſe vor, ihre Kinder in die evangeliſche Schule zu ſenden), begann er zur Begründung umfaſſender und gründlicher Reformen ſeine Aufmerkſamkeit auf die gerade damals im weiteren preußiſchen Vaterland ſich regenden Bewegungen in dem Gebiet des Unterrichts zu richten. Vor allem zogen die regelmäßig erſcheinenden „Nachrichten von der Berlin'ſchen Realſchule" ſeine Augen auf dieſe in merkwürdiger Weiſe aus dem Halle'ſchen Pietismus hervorgegangene, durch Conſ.-Rath Hecker (vergl. d. Art.) im Jahre 1739 gegründete und im Jahre 1748 durch Verbindung mit einem Schullehrerſeminar erweiterte Anſtalt.*) Er macht ſich daher im J. 1762 ſelbſt — aber ganz im geheimen — auf den Weg, um dieſe Schule durch unmittelbaren Augenſchein kennen zu lernen, und kehrt äußerſt befriedigt und angeregt zurück. Was ihn aber hier beſon-

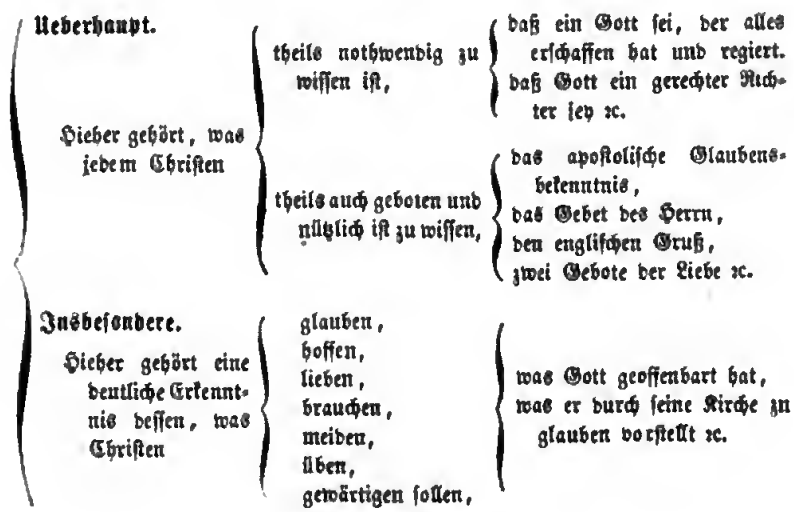
*) Vgl. das ſo eben erſchienene Schriftchen: „Die Berliner Realſchule und die kath. Schulen Schleſiens und Oeſtreichs von K. Bormann." Berlin, Wiegandt und Grieben. 1859.

ders angezogen hatte, das war nicht bloß die Thätigkeit dieſer Schule überhaupt und ihre Sorge für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte, ſondern — auf ſehr bezeichnende Weiſe — namentlich die ſeit einigen Jahren daſelbſt angewendete ſogenannte „Hähn'ſche Tabellar- und Litteralmethode" (ſ. unten. Joh. Friedrich Hähn, geb. 1710 zu Baireuth, ſpäter Kloſterprediger und Schulinſpector im Kloſter Bergen unter Abt Steinmetz, 1749 Feldprediger in Berlin, 1753 Inſpector der Realſchule zu Berlin unter Hecker, 1759 Generalſuperintendent in Stendal, 1762 Generalſuperintendent und Abt in Bergen, 1771 durch Cabinetsbefehl Friedrich's entlaſſen, darauf zum Generalſuperintendenten in Aurich ernannt, † daſelbſt 1789). Daß Felbiger gerade für dieſe Methode von nun an auf eigenthümliche Weiſe eingenommen ward, erklärt ſich neben anderem durch jenen mechaniſch ſyſtematiſirenden Geiſt, welchen die Jeſuiten mit ihrem hierarchiſch-abſolutiſtiſchen Weſen dem ganzen (höhern) Unterrichtsweſen und Bildungsmodus aufgedrängt hatten und deſſen Kind auch Felbiger war. — Mit ſeiner Rückkehr von Berlin beginnt nun von ſeiner Seite in lebendiger, eingreifender und nach und nach in immer weitere Kreiſe ſich ausdehnender Weiſe eine aufbauende und reformirende Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksſchulweſens. Er ſchickt in der Stille auf ſeine Koſten mehrere junge Männer zur Inſtruction nach Berlin, wiederholt ſelbſt ſeine Reiſe nach Berlin (und Bergen), ſtiftet Anſtalten zur Bildung von Schullehrern, Seminarien d. h. Normalſchulen (zur Veranſchaulichung und Einübung des neuen Unterrichtsverfahrens) zu Sagan (am Auguſtinerſtift), zu Leubus, Grüſſau und Rauden (an den betreffenden Ciſtercienſer Klöſtern), ſpäter in Breslau (am Domſtift), in Ratibor und Habelſchwerdt (Stadtſchulen), arbeitet mit Wort und Schrift, wie durch eigene Theilnahme am Unterricht für Hebung des Unterrichts, giebt eine Reihe inſtructioer Schulbücher in einer eigenen Buchdruckerei heraus, ſorgt für Verbeſſerung der Schulbeſoldungen und dringt überall auf eine geregelte Ordnung des Schulweſens. Auf dieſe Weiſe war es natürlich, daß die preußiſche Regierung, welche jetzt nach dem Schluße des 7jährigen Kriegs und dem Hubertsburger Frieden (15. Febr. 1763) ſich alsbald angelegentlich mit der Hebung des Volksſchulweſens beſchäftigte und ſo eben im Jahr 1763 (12. Aug.) das bekannte „General-Land-Schulreglement" (ſ. Neigebaur, Das Volksſchulweſen in den preußiſchen Staaten 1834. S. 5. Rönne, Das preußiſche Unterrichtsweſen S. 18) veröffentlicht hatte, und insbeſondere der ſchleſiſche Miniſter Graf Schlaberndorf in ihm den rechten Mann fand, mittelſt deſſen ſie ihre beabſichtigten Schulverbeſſerungen auch in den neuen katholiſchen Landestheilen durchzuſetzen hoffen konnten. Man ſtellte ihn an die Spitze der neuen Organiſationen. So war die Ausarbeitung und Durchführung des „Landſchulreglements für die Römiſch-Katholiſchen in Städten und Dörfern des ſouveränen Herzogthums in Schleſien und in der Grafſchaft Glatz" vom 3. Nov. 1765 (Neigebaur a. a. O. S. 18. Rönne S. 131) insbeſondere ſein Werk, wie denn nun auch dieſes Geſetz ihn mit ſeiner ganzen eigenthümlichen Thätigkeit auf die beſte Weiſe kennzeichnet. Es bringt § 1—11 auf die ſorgfältige Heranbildung von Lehrern und einen obligatoriſchen Beſuch der gegründeten Seminarien, welche insbeſondere „in der Kunſt, die Jugend in der deutſchen Sprache zu unterrichten, nach der für die katholiſchen Schulen beliebten Lehrart, die erforderliche Geſchicklichkeit mittheilen ſollen." „Der Lehrer aber muß trachten, daß in ſeiner Schule alles, was man daſelbſt lehret, gründlich, vortheilhaft und ſo wie es im gemeinen Leben gebraucht wird, gelehrt und gelernt werde. Er muß demnach befliſſen ſein, daß der Lehrer ſeinen Schülern von allen Dingen Grund angebe. Er muß ſich beſtreben, daß nicht, wie bisher meiſt geſchehen, bloß das Gedächtnis der Schüler angefüllt, ſondern deren Verſtand aufgeklärt und geübt werde. Wie wir nun diejenige Lehrart, nach welcher die dermalen bei den Normalſchulen angeſetzten erſten Lehrer unterrichtet worden ſind, von der Beſchaffenheit befinden, daß durch deren Beibehaltung alles dies ſehr wohl erhalten werden kann, ſo wollen und befehlen wir, ſolche überall zu gebrauchen, das Weſentlichſte davon, ſo in der Buchſtabenmethode, dem Tabellariſiren, durch Frag

und Antwort und Zuſammen-Unterrichten beſteht, durchgängig einzuführen, wie auch die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu brauchen" (§ 4. 5). Im Weitern wird der Beſuch der Seminarien von Seiten aller Candidaten des geiſtlichen Standes anbefohlen (§ 10), Näheres über die äußere Ordnung der Schulen (§ 11—24) und die ſtufenmäßige Methode des Unterrichts (§. 17—24) feſtgeſetzt, der Schulzwang und eine Controle des Schulbeſuchs der Kinder gegenüber von Eltern und Dienſtherren ſtreng normirt (§ 25—34), zu dieſem Behufe die beſondere Unterſtützung der armen, mittelloſen Kinder von Gemeinde wegen befohlen (§ 35—41), und endlich eine ſorgfältige Schulaufſicht und Schulviſitation nach Gemeinden und Diſtricten theils durch die Ortspfarrer und die Erzprieſter, theils durch beſondere von der Regierung ernannte Oberſchulinſpectoren aus dem geiſtlichen Stande (§ 42—62) angeordnet. Auf der Grundlage dieſes Statuts entwickelte nun Felbiger, der die Durchführung der Schulverbeſſerung immer mehr als ſeine Lebensaufgabe erkannt hatte, freilich unter großen Schwierigkeiten, welche ihm die Abneigung des Volks und der katholiſchen Geiſtlichkeit, ja ſogar mancher eiferſüchtiger Proteſtanten bereitete, eine außerordentliche, vielgeſchäftige Thätigkeit (vgl. Felbiger, „Ausführliche Nachricht von der erſt zu Sagan, dann aber in ganz Schleſien und der Grafſchaft Glatz unternommenen Verbeſſerung der katholiſchen Schulen" S. 1—96, 1768). Ueber die Tendenz ſeiner Beſtrebungen ſpricht er ſich in ſeiner Hauptſchrift: „Eigenſchaften, Wiſſenſchaften und Bezeigen rechtſchaffener Schulleute, um nach dem in Schleſien für die Römiſch-Katholiſchen bekannt gemachten Landſchulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben." Bamberg und Würzburg 1772 S. 1—568) folgendermaßen (S. 63) aus: „Die alten Schulleute ſahen vornehmlich nur auf das Gedächtnis und plagten die Jugend mit Auswendiglernen. Bei der neuen Lehrart ſucht man a) das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, ſondern auch mit Sachen anzufüllen; b) den Verſtand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen; c) von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einſehe; d) die Jugend durch Fragen (durch Katechiſiren) anzuhalten. Vorhin lehrte man in den Schulen, ohne ſich zu bekümmern, ob man das, was man der Jugend beibrachte, ſo lehrte, wie man es brauchte. Man begnügte ſich in den meiſten Schulen, die Kinder bloß leſen und einen kurzen Katechismus auswendig lernen zu laſſen, ohne ans Schreiben, Rechnen ꝛc. zu gedenken. Jetzt bemühet man ſich nichts, als was man im gemeinen Leben braucht und ſo wie man es brauchet, zu lehren und ſowohl vernünftige als auch brauchbare, arbeitſame und geſittete Leute zu bilden. Die alten Schulleute dachten wohl kaum daran, wie ſie geſchwinder und beſſer ihren Zweck erlangen könnten. Jetzt ſucht man den Schülern das Lernen zur Luſt und angenehm, ſo wenig beſchwerlich als möglich zu machen und in kurzer Zeit und mit weniger Mühe alle Kinder durch die Schule vermöge des Zuſammen-Unterrichtes zu unterweiſen. Ehedem war es der Willkür eines jeden Schulmanns überlaſſen, wie er unterrichten oder eines nach dem andern vortragen wolle. Nun hat man alles, was ſoll gelehrt werden, in Tabellen und andern Aufſätzen ſo geordnet, daß wenn Schulleute darnach ſich nur achten, alles ſowohl ordentlich als gründlich und auch ſo viel, als der Jugend zu lernen nöthig iſt, vorgetragen wird; man fängt in allen Dingen vom Leichteſten an und geht ſodann erſt zum Schwereren fort und lehret das zuerſt, ohne welches das Folgende nicht kann verſtanden werden." — „Für alle Dinge aber, die ins Gedächtnis ſollen gefaßt werden, bedient man ſich eines beſonderen Vortheils — nämlich der Buchſtabenmethode." Das für die damaligen Zeiten eigenthümlich Neue der Felbiger'ſchen Methode beſtand alſo neben dem Katechiſiren (Abfragen des Mitgetheilten) einmal in dem Zuſammen-Unterrichten, im Gegenſatz zu der bis dahin herrſchenden Unmethode, wornach ein Kind nach dem andern „aufſagte." Um jenes zu bewerkſtelligen, ſollten die Lehrer darauf dringen, daß die Kinder einerlei Lehrbücher hätten; wenn die Schüler etwas zu leſen oder herzuſagen hatten, ſollten alle in demſelben Tone und demſelben Momente dieſelben Wörter ſagen, und

waren die Kinder, welche im allgemeinen dieſelben Kenntniſſe und Fähigkeiten hatten, in Eine Claſſe zu vereinigen ꝛc. Was ſodann das Tabellarſiren betrifft, ſo verſtand (vergl. Hähn's eigene Abhandlung von der Litteralmethode, 1777.) Felbiger darunter den Gebrauch von „Aufſätzen, wodurch man das, was Schüler lernen ſollen, nach allen Hauptſtücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zuſätzen und Beſtimmungen dergeſtalt zuſammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was ſie von dergleichen Sachen zu wiſſen nöthig haben, ſondern auch die Ordnung erſehen können, wie eins auf das andere folgt und zuſammenverbunden iſt." Es gab zweierlei Tabellen: 1) ſolche, welche in der Form von Stammbäumen mit Klammern eingerichtet waren, und 2) ſolche, in denen durch bloßes Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehört, unterſchieden werden.*) Sie erſtreckten ſich auf den Katechismus, das Rechtſchreiben, das Leſen, das Rechnen und enthielten theils Definitionen und ſyſtematiſirende Ueberblicke theils Inbegriffe von Regeln, und ſollten ſo angewendet werden, daß (a. a. O. S. 59) „1) der Lehrer ſie ordentlich und deutlich auf eine große Tafel mit Kreide anſchreibe; 2) die Schüler dieſe ſo wie andere Dinge, welche nach dieſer Lehrart auswendig gelernt werden, ins Gedächtnis faſſe; 3) der Lehrer ſodann das Angeſchriebene wo nöthig erläutere, darüber Fragen anſtelle und mache, daß ſie alles deutlich einſehen; 4) immer dafür ſorge, daß die Tabellen den Schülern eher beigebracht werden, als die Sachen, die ſie betreffen, z. B. ehe die Kinder zu numeriren oder zu addiren anfangen, muß ihnen die Tabelle vom Numeriren oder Addiren beigebracht werden." Die hinzukommende Buchſtabenmethode endlich beſtand dann noch darin, daß „der Lehrer die Wörter der Sätze und der Tabelle nur mit den Anfangsbuchſtaben auf der Tafel bezeichnet und dieſelben mit Hinweiſung auf die letztere ſo lange wiederholt, bis die Kinder im Stande ſind, die Sätze aus der Erinnerung nachzuſprechen." — Wir werden über die falſchen Einbildungen und Verkehrtheiten dieſer Methode, welche Allgemeines vor Einzelnem, Abſtractes ſtatt Concretem, Regeln über die Sache ſtatt Uebung in der Sache, Worte ſtatt der Realitäten gab und in der guten Meinung, dem rein gedächtnismäßigen Unterricht zu ſteuern, auf einem Umweg demſelben Uebel förmlich in die Hände arbeitete, welche überhaupt einen drückenden Lehrmechanismus begründete, von unſerem Standpunct aus vielfach zu lächeln verſucht ſein. Aber wir ſollen darüber nicht vergeſſen, wie wohlfeile Kunſt es wäre, auf die ſchweren Mühen der erſten Pionniere auf dem

*) Probe: Die katechetiſche Tabelle Felbiger's: (Heppe a. a. O. S. 94). Erklärung: (K)atechismus (h)eißt (d) (B)uch, (a)us (d)em (d)ie (J)ugend (d)en (chr)iſtlichen (R)eligionsunterricht (d)urch (F)ragen (u)nd (A)ntworten (e)rlernt. Die chriſtliche Lehre handelt man ab



noch ſo rauhen und brachliegenden Feld der Volksſchulbildung herabzuſehen, und wie ſelbſt unſere fortgeſchrittene Pädagogik fortwährend — wenn auch in anderer nur verhüllterer Geſtalt — mit denſelben Uebeln zu kämpfen hat. Zugleich dürfen wir die wirklich bedeutenden Förderungen nicht verkennnen, welche gegenüber dem förmlich unbeholfenen und chaotiſchen Zuſtand der früheren Schulmethodik, von dem man ſich kaum zu niedrige Vorſtellungen bilden kann, der Volksunterricht durch Felbiger empfing. Man denke an die erſten Anfänge des Zuſammen-Unterrichtens und des Claſſen-Eintheilens, wobei zugleich zu erwähnen iſt, daß auch auf dem Felde des Leſe- und Schreibunterrichts (Aufführung der Buchſtaben nicht nach der gewöhnlich alphabetiſchen, ſondern nach der genealogiſchen Ordnung; Analyſe der Buchſtaben mit Hülfe der Wandtafel; richtige Haltung der Kinder beim Schreiben) wirklich weſentliche Fortſchritte durch ihn angeregt und ins Leben eingeführt wurden. — Sehr charakteriſtiſch für Zeit und Perſönlichkeit iſt die Thätigkeit Felbiger's in dem Gebiete des volksmäßigen Religionsunterrichtes, welchem 3 von ihm auf der Grundlage des Caniſius'ſchen Katechismus ausgearbeitete Katechismen (aus dem Jahre 1766) dienen ſollten. Der erſte für die kleinen Kinder beſtimmt, nur 1 Bogen ſtark, beſtand bloß aus kurzen Sätzen, ohne Fragen und Antwort; er „gehörte bloß vor das Gedächtnis" und war „in der Schule wörtlich auswendig zu lernen mit einer Tabelle, nicht zu erklären." Im zweiten für Kinder von 7 bis 10 Jahren „iſt vor den Verſtand geſorget. Er enthält mehr Sätze und Erläuterungen in Frag und Antwort. Auch dieſer wird auswendig gelernt, allein ſtets mit Erklärungen, daß Kinder von allem Begriffe bekommen. Der dritte iſt ſehr ausführlich, ohne Frag und Antworten. Dieſer enthält noch mehr und weitläufigere Erklärungen der Glaubenslehren und Lebenspflichten, die Beweisſtellen aus der heiligen Schrift, und Ermahnungen nebſt rührenden Bewegründen zur Ausübung der Religion. Sein Zweck iſt, daß die älteren Kinder von den Lehren überzeugt und ihr Wille bewegt werde." Wir ſehen, die Grundfehler der Felbiger'ſchen Methode wiederholen ſich auch auf dieſem Gebiete. Was aber den Inhalt der Katechismen betrifft, ſo iſt derſelbe bezeichnet durch eine vorherrſchend moraliſch-praktiſche Haltung, eine möglichſte confeſſionelle Weitherzigkeit, und den Verſuch einer bibliſchen Begründung, wie denn Felbiger auch eine Ausgabe der 4 Evangelien und ſonntäglichen Perikopen in einer deutſchen Ueberſetzung in ſeinen Schulen einführte! — So ſprach ſich in den Beſtrebungen Felbiger's, im Gegenſatz zu der bisher gepflegten mönchiſch und jeſuitiſch-hierarchiſchen Cultur, wenn auch vielfach auf eine einſeitige Weiſe, „doch jener echte Geiſt des Chriſtenthums aus, der anſtatt an die Verherrlichung der Auctorität des Pabſtthums und der Hierarchie der äußern Kircheninſtitute zu denken, ſich auf das zu richten ſuchte, was dem chriſtlichen Volke Noth that, damit es chriſtlich und gottſelig erzogen werde" (Heppe, a. a. O. S. 98). Und in dieſem Streben lag die tiefere ſittliche Bedeutung der echt volksthümlichen Thätigkeit Felbiger's, die wir ob ſeinen unbeholfenen methodiſchen Verſuchen nicht überſehen dürfen, und die in vielen warmen Aeußerungen chriſtlicher Humanität hervortritt.

Bald ſollte ſich jedoch für Felbiger ein noch viel größerer Wirkungskreis eröffnen. Auch in dem benachbarten Oeſterreich unter Maria Thereſia war eine neue Zeit erſchienen. Die Erſchütterungen des öſterreichiſchen Staats im öſterreichiſchen Erbfolgekrieg und dem 7jährigen Krieg hatten hier das rege Bedürfnis gänzlicher Veränderungen in der Staatsverwaltung, der Vermehrung und Stärkung der materiellen Staatskräfte und im Gegenſatz zu der früheren Vernachläſſigung der Volkszuſtände ein elfriges Streben, die unteren Volksclaſſen geiſtig und ſittlich zu heben, hervorgerufen. Das Vorbild des preußiſchen Staats und insbeſondere die Thätigkeit auf dem Felde der Volksbildung in dem benachbarten Schleſien erregten Aufſehen. Der Einfluß der Jeſuiten war allmählich unter dem Einfluß des bekannten, von Maria Thereſia (1745) berufenen holländiſchen Arztes und vertrauten Berathers der Kaiſerin, van Swieten gebrochen. (Ueber dieſe Verhältniſſe — vergl. Beidtel, Ueber die öſterreichiſchen Unterrichtszuſtände

in den Jahren 1740—1792. Sitzungsbericht der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Phil. hist. Classe. 1851. 2. S. 707 f. S. 743 f.) Im Zusammenhang damit fühlte es die Regierung als ihre Pflicht, das bisher rein der Sorge der Kirche überlassene Gebiet der Schule und insbesondere auch der Volksschule in ihre eigene Hand zu nehmen. Das Schulwesen erschien als eine wichtige Staatssache (vgl. Sonnenfels, Handbuch der Polizeiwissenschaft 1770 S. 125 f. „Das Schulwesen ist ein Politikum," Hofdecr. v. 13. Oct. 1770). Es ward daher schon 1770 in Wien eine staatliche Centralschuldirection errichtet, und zu gleicher Zeit (22. Oct. 1770, s. Sammlung der k. k. Verordnungen und Gesetze. Wien 1780 Band VI. S. 299) zu Wien eine Normalschule gegründet worden, „in welcher die Jugend nicht nur in verschiedenen Classen abgetheilt, nach einer neuverbesserten und mit keinem Gedächtniszwang versehenen (!) Lehrart, in den Glaubenslehren, im Lesen, Schreiben und Rechnen, wie auch in den Grundsätzen der deutschen Muttersprache, in der regelmäßigen Anwendung derselben bei vorkommenden Geschäften des gemeinen Lebens, in der Erdbeschreibung, in der Religions- und Vaterlandsgeschichte, in den Regeln der sittlichen Klugheit und Wohlanständigkeit gründlichen Unterricht, durch eigens hiezu bestellte geistliche und weltliche Lehrer empfangen, sondern auch künftige Schullehrer zur ausübenden Kenntnis aller obigen Wissenschaften und der mit dem praktischen Lehramt verbundenen praktischen Vortheile und Pflichten angeführt werden sollen." Sofort war im Jahr 1773 die förmliche Aufhebung des Jesuiten-Ordens erfolgt. Nun sollten die umfassenden Plane der österreichischen Regierung im größeren Maßstabe im ganzen Land durchgeführt werden. Zu dieser Reform des österreichischen Schulwesens ward Felbiger, nachdem ihm König Friedrich auf den besondern Wunsch der Kaiserin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, im Jahre 1764 berufen und ihm daher die Stelle eines „Generaldirectors des Schulwesens für die österreichischen Staaten" übertragen. Die Grundlage für die von ihm sofort hier entwickelte umfassende organisatorische Thätigkeit bildete die durch ihn entworfene „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen königl. Erbländern" vom 6. Dec. 1774, § 21—24 (Sammlung der k. k. österreichischen Gesetze. Wien 1780 Band VII. S. 116 f.). Es ist hier nicht der Ort, auf den Inhalt dieses Gesetzes, das eine höchst bedeutende Stelle in der Geschichte des österreichischen Schulwesens einnimmt (Einleitung: „Da die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen, ein genaueres Einsehen erfordert, so hat dieser Gegenstand alle Aufmerksamkeit um so mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen und die Bildung des Genies und der Denkensart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals erreicht werden kann, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgekläret und jedem der seinem Stand angemessene Unterricht verschafft wird") näher einzugehen. Genug, daß dadurch die Grundsätze der Hähn-Felbiger'schen Schulmethodik auch auf das österreichische Schulwesen übergetragen und in den organisirten genannten dreierlei Arten von Schulen, wozu noch besondere Repetitionsschulen am Sonntag kamen, der Unterricht auf der Grundlage obligat eingeführter Lehrbücher und Tabellen, geregelter Winter- und Sommerschulzeit, einer (für jeden Unterrichtsgegenstand besonders) gegliederten Classeneintheilung, genauer bis ins Detail ausgearbeiteter Normallectionspläne und sorgfältiger staatlicher Aufsicht ein bis zur Starrheit festes System des Volksunterrichtswesens zu schaffen gesucht wurde. Vorläufig beschränkte sich die Thätigkeit Felbiger's und die neue Schuleinrichtung auf Wien und das eigentliche Oesterreich, fand jedoch immer mehr Anerkennung (vergl. die Schrift: Felbiger's Größe der Wohlthat der Normalschulen. Prag 1781) und griff schon in den nächsten Jahren auch in den andern Erbländern, namentlich in Böhmen Platz, wo der bekannte Dechant Ferdinand Kindermann zu Kaplitz (von Maria Thereſia wegen der Verdienste um das Schulwesen mit dem Namen

„von Schulſtein" in den Adelſtand erhoben) ſeinen Beſtrebungen bereits vorgearbeitet hatte und durch Verbindung von induſtriellen Beſchäftigungen mit der Schule dem ganzen Unterrichtsſyſtem noch einen neuen praktiſchen Charakter aufzuprägen verſuchte. Ja bald zeigte ſich der Einfluß der Felbiger'ſchen Reformen im ganzen katholiſchen Deutſchland, wo im Anſchluß an ſeine Richtung und Methodik ein bisher ungekannter Eifer in Beſchaffung eines gedeihlichen Volksſchulweſens auf den verſchiedenſten Territorien hervortrat. (Man vergleiche z. B. die Nachrichten über die Organiſationen im geiſtlichen Reichsſtift Neresheim, ſ. meine Sammlung der württembergiſchen Schulgeſetze S. 54; in den Bisthümern Bamberg und Würzburg ſ. Franz Ludwig v. Erthal, Fürſtbiſchof von Bamberg und Würzburg v. Bernhard. [Dr. Herrmann Reuchlin.] Tübingen 1852; im Bisthum Münſter vgl. Geſchichte v. Fürſtenbergs und Overbergs.)

In Oeſterreich ſelbſt war Felbiger's Wirkſamkeit nur zu kurz. Schon im Jahre 1778, als der bairiſche Erbfolgekrieg auszubrechen drohte, erhielt Felbiger von Friedrich II. den Befehl, entweder nach Schleſien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten. Felbiger glaubte, um ſein begonnenes Lieblingswerk gegen die zahlreichen und einflußreichen Widerſacher zu ſchützen, das Letztere thun zu müßen, und die Kaiſerin Maria Thereſia gab ihm zur Entſchädigung die Probſtei Presburg und eine jährliche Penſion von 6000 fl. Aber das Merkwürdige und noch nicht gehörig Erklärte iſt, daß Felbiger ſchon unter Joſeph II. (1780 Regierungsantritt) auf die Seite geſchoben ward und ſeine mehr ſtillen Bemühungen — vielleicht unter der unruhigen auf augenblickliche Erfolge dringenden Thätigkeit, welche die neue Regierung bezeichnete — nicht mehr die alte Unterſtützung fanden. Er erhielt den Befehl, ſich auf ſeine Probſtei nach Presburg zu begeben und auf die Verbeſſerung des ungariſchen Schulweſens ſein Augenmerk zu richten. Hier ſtarb am 17. Mai 1788 der thätige, vielgeſchäftige*) Mann, deſſen Perſönlichkeit wir in dem Maße ſchätzen werden, als uns warme, energiſche Hingabe der vollen Lebenskraft an ein erkanntes und ergriffenes edles Ziel, und insbeſondere an die eben ſo unendliche als dornenvolle Arbeit für Humaniſirung des Volks in ihrem ſittlichen Werth hoch ſteht. Seine Wirkſamkeit ſelbſt aber wird uns um ſo bedeutender erſcheinen, je unbefangener und gerechter wir das vielfach verkannte 18te Jahrhundert mit ſeinen ſittlich und intellectuell unſäglich traurigen Zuſtänden und ſeinen friſchen Lebenstrieben wie auf andern, ſo auf dem pädagogiſchen Gebiete werden beurtheilen lernen. — Leider freilich haben die Früchte derſelben durch eine tragiſche Fügung in das Gegentheil von dem, was der edle Mann erſtrebte, ſich verkehrt. Während mit dem Tode Joſeph's II. (1790) und Leopold's II. (1792) und dem damit zuſammenhängenden Einbrechen kirchlicher Reaction der ſittlich befruchtende, humane und intellectuelle Hebung erſtrebende Geiſt Felbiger's einem kirchlich excluſiven und verfinſternden Geiſte weichen mußte, wußte der Jeſuitismus mit ſchlauer und kluger Berechnung die von Felbiger geſchaffenen ſtarren Unterrichts- und Schulformen dazu zu benützen, um darauf jenen drückenden Schul- und Lehrmechanismus zu gründen, welcher das öſterreichiſche Schulweſen bis vor kurzem charakteriſirte und hier jeder freien und wahren Bildung einen beinahe unüberſteiglichen Damm entgegenſetzte. So kam es, daß zu gleicher Zeit, während in Norddeutſchland, der urſprünglichen Heimat der monſtröſen Literalmethode, die freie — wenn auch langſame — Entwicklung des geiſtigen und pädagogiſchen Lebens von ſelbſt über ſolche verunglückte Verſuche hinaustrieb, das Verkehrte derſelben bald in klares Licht ſtellte (vergl. die Schrift: Freimüthige Beurtheilung der öſterreichiſchen Normalſchulen 1783. Niemeyer, ſchon in der erſten Ausgabe ſeiner „Grundſätze für Erziehung und Unterricht" 1786), und für neue tiefgreifende Regungen Raum ſchaffte (v. Rochow; Gründung ſeiner Dorfſchule 1773. Baſedow's Philanthropin, 1774), jene

*) Ein vollſtändiges Verzeichnis von Felbiger's zahlreichen Schriften (auch aus dem Gebiet der populären Naturkunde) ſ. in Meuſel's Lexikon der von 1750—1800 verſtorbenen deutſchen Schriftſteller III. S. 297 ff.

in dem von dem nationalen Leben und freier geiſtigen Regſamkeit ſich abſchließenden Oeſterreich zu einem wahrhaft traurigen, ſtarren, allen Geiſt tödtenden Syſtem ſich verhärtete. Welche Warnung liegt aber darin für jede ihre natürlichen Grenzen verkennende Staats- oder Kirchenpädagogik! Eiſenlohr.

Fellenberg, (Philipp Emanuel von F.). Literatur: Allgemeine Zeitung von 1844, Nr. 332. Beilage. Ohne Zweifel von demſelben Verfaſſer: Fellenbergs Leben und Wirken von W. Hamm. Bern 1845. Dieſe Schrift giebt auch ein Verzeichnis der von und über Fellenberg und ſeine Anſtalten erſchienenen Aufſätze und Schriften, welches aber ebenſo unvollſtändig iſt, wie die eben daſelbſt enthaltene Aufzählung der namhafteren Männer, welche an Fellenbergs Anſtalten wirkten. Neuer Nekrolog der Deutſchen, 1844. 2. S. 746—753. Der hiſtoriſche Theil des Artikels iſt faſt wörtlich gleichlautend mit den angeführten Aufſätzen von W. Hamm, der kritiſche Theil aber, ſelbſtändig bearbeitet, enthält ſehr richtige Urtheile.

Emanuel von Fellenberg war in dem erſten Viertel dieſes Jahrhunderts ein in allen Ländern der Erde, die von chriſtlicher Civiliſation berührt ſind, berühmter und gefeierter Name. Er verkehrte mündlich und ſchriftlich mit den ausgezeichnetſten Zeitgenoſſen, unter welchen es genügen wird, neben vielen gekrönten Häuptern die Namen eines W. v. Humboldt, Göthe, Fichte, Sieyés, Abbé Grégoire, Capo d'Istria, Kosziuszko, Lord Brougham, Montgelas, von Gagern, zu nennen. Sein Briefwechſel, welcher ohne Zweifel in den Händen ſeiner Familie iſt, muß unter den Correſpondenten mit wenigen Ausnahmen die hervorragendſten Namen auf dem Gebiete der neueſten Culturgeſchichte enthalten. Seinen Ruhm verdankt Fellenberg ſeinen landwirthſchaftlichen und pädagogiſchen Beſtrebungen, insbeſondere dem von ihm zuerſt praktiſch durchgeführten Gedanken, die Volksbildung und Volkserziehung in eine fruchtbare Verbindung mit dem Landbau zu bringen.

Schon Fellenbergs Abſtammung und Erziehung waren geeignet, in ihm hohe Gedanken und ideale Strebungen zu erwecken. Geboren (27. Juni 1771) im Schoße einer wohlhabenden aitbernſchen Patricierfamilie, von mütterlicher Seite ein directer Nachkomme des holländiſchen Admirals Tromp, verlebte er ſeine erſten Jahre unter den Augen eines wiſſenſchaftlich gebildeten, ernſten und liebevollen Vaters, welcher eine hohe Stellung in der Geſellſchaft einnahm, und einer zärtlichen, frommen und aufopfernden Mutter, welche durch Erzählungen von den Großthaten ihrer Ahnen des Knaben hochſtrebenden Sinn befeuerte. Später genoß er den Unterricht Renggers, des nachmaligen Cultminiſters der helvetiſchen Republik, und verweilte auch einige Zeit in dem Inſtitute des bekannten Dichters Pfeffel in Colmar. Bereits an dieſe Zeit aber knüpften ſich Erinnerungen, welche beſtimmend auf die ſpätere Richtung des Mannes einwirkten. Häufige Beſuche Peſtalozzi's im elterlichen Hauſe flößten ihm frühe eine große Achtung vor dem Streben dieſes Mannes ein. Eine Rede, welche ſein Vater im Jahre 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbeſſerung der Nationalerziehung in ſeiner Eigenſchaft als Präſident der helvetiſchen Geſellſchaft hielt, machte einen ſolchen Eindruck auf ihn, daß er auf einmal die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung erfaßte und von nun an dieſem Gegenſtand ſeine ganze Aufmerkſamkeit zuwandte. Nimmt man hinzu, daß ſeine Entwicklung in ziemlich freier Weiſe vor ſich gehen konnte, ſo daß er gegen ſcholaſtiſche Pedanterie und gewiſſenloſe Bequemlichkeit ſeiner Lehrer ſich offen auflehnte, daß er frühe durch Peſtalozzi, durch ſeinen Vater und ſeine Mutter auf die Zuſtände des Volks aufmerkſam gemacht, abſtracten wiſſenſchaftlichen Studien weniger Geſchmack abzugewinnen wußte, während er auf vieljährigen Reiſen in ſeinem Vaterland die Arbeit, Mühe, den Druck und die Verwahrloſung des Volks kennen lernte, daß er von Anfang an ſeine eigenen Wege gieng, ſich ſelbſt von der Geſellſchaft ſeiner Alters- und Standesgenoſſen zurückzog, deren Genüſſe und Freuden mied, ſich auch erlaubte Vergnügungen verſagte und auf die nothwendigſten Bedürfniſſe ſich beſchränkte, ſo findet man in dem

Knaben und Jüngling die Grundzüge von dem angedeutet, was einſt der Mann werden ſollte.

Nachdem Fellenberg im Anfang der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in Tübingen jus, doch mehr noch politiſch-philoſophiſche Wiſſenſchaften ſtudirt, reiste er 1794 nach Robespierre's Sturz nach Paris, wo er mit Sieyés und Abbé Grégoire bekannt wurde. Nach Hauſe zurückgekehrt wurde er, weil er gegen die Privilegien des Patriciats Journalaufſätze und Brochüren ſchrieb, als Revolutionär verdächtigt. Als im Jahr 1798 die Franzoſen in die Schweiz einfielen, wurde Fellenberg, der vergeblich den Landſturm gegen ſie zu organiſiren ſuchte, proſcribirt, flüchtete nach Deutſchland und dachte ſogar daran, nach Nordamerika auszuwandern. Allein bald änderte ſich die Lage der Dinge. Fellenberg wurde zurückberufen und als Geſandter nach Paris geſchickt, um die Abberufung der franzöſiſchen Agenten, welche ein förmliches Raubſyſtem in der Schweiz etablirt hatten, zu bewirken, was ihm auch theilweiſe gelang. Aber dieſe diplomatiſch-politiſche Thätigkeit entleidete ihm gründlich. Er zog ſich von allem öffentlichen Wirken zurück, kaufte 1799 von der Familie Erlach den vernachläßigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, und widmete ſein ganzes Leben ausſchließlich und mit unermüdlicher Beharrlichkeit der Aufgabe der Erziehung, wobei er nicht bloß das Individuum ins Auge faßte, ſondern ausgieng von dem großartigen Geſichtspunct des Staatsmanns, welcher in der Erziehung das Hauptmittel erkannte, die Wohlfahrt der Nationen und der Menſchheit zu begründen.

Die erſten Jahre verwandte Fellenberg auf die landwirthſchaftliche Verbeſſerung des ſehr herabgekommenen Gutes, welches in Folge ſeiner einſichtigen, raſtloſen und wohlberechneten Bemühungen aus einem Herrenhof zu einer blühenden Colonie anwuchs, in welcher ſich auf dem Grunde einer rationellen Bewirthſchaftung um zahlreiche pädagogiſche Anſtalten von allen Stufen eine blühende gewerbliche und ſelbſt kaufmänniſche Thätigkeit anſiedelte. Fellenbergs hohe Verdienſte um die Landwirthſchaft mögen an einem andern Orte ihre Stelle finden. Hier haben wir es mit den Erziehungs- und Unterrichtsanſtalten zu thun. Im Jahr 1804 gründete Fellenberg die Armenſchule (auch landwirthſchaftliche Schule genannt), in welche er zuerſt arme verwahrloſte Knaben, ſelbſt Sträflinge aufnahm, um ſie durch zweckmäßige Arbeit, vorzugsweiſe landwirthſchaftliche aber auch gewerbliche, und daneben hergehenden Unterricht zu nützlichen Gliedern der Geſellſchaft zu bilden. Später wurden auch Söhne von wohlhabenderen Eltern gegen mäßige Penſion aufgenommen. Es ſind dabei vorzugsweiſe zweierlei Principien ins Auge zu faſſen. Die Schule ſollte durch die Arbeit der Zöglinge ſich ſelbſt erhalten; der Unterricht, welcher neben der Arbeit hergieng, ſollte im Lichte der Erholung erſcheinen, weshalb die Stunden auch zu der Zeit ſtattfanden, welche zur Arbeit weniger geeignet ſind, z. B. Winters Morgens frühe, Abends ſpät bei Lichte, um die Mittagszeit. In wie ferne das Erſtere erreicht wurde, das läßt ſich wohl nicht beſtimmt nachweiſen. Es wurde zwar bis auf den kleinſten Knaben genaue Buchführung eingehalten, der Werth ſeiner Arbeit taxirt und eben ſo die Koſten ſeines Unterhalts verzeichnet. Aber bei dem Ineinandergreifen der verſchiedenen Arbeitsgebiete und Lehrinſtitute iſt es wohl kaum möglich, zu einem klaren Reſultat zu gelangen. Es muß jedoch angeführt werden, daß Fellenberg die Ueberzeugung hatte, die Schule erhalte ſich ſelbſt, wobei er ſich wohl, wie wir glauben, einer Illuſion hingegeben hat. Die im Jahr 1816 im Verein mit Linth-Eſcher gegründete Linthcolonie in Glarus gieng ebenfalls von dieſem Grundgedanken aus. Und vielleicht um den Beweis ſchlagender zu führen und ein reineres Reſultat zu erzielen, wurde im Jahre 1823 die kleine Colonie in Mayfirch, in der Nähe von Hofwyl, gegründet. 11 Knaben und 1 Lehrer erhielten dort ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüſten Feldes ſammt den nöthigen Vorſchüſſen. Die kleine Wirthſchaft, freilich von edlen Menſchenfreunden und wohl auch von der Muttercolonie vielfach unterſtützt, gedieh und kam zu Kräften. Das Gütchen konnte angeblich ſeine Verbindlichkeit decken und zuletzt zu einem lohnenden Preis verkauft werden

(Hamm, Fellenbergs Leben ꝛc. S. 24). Aber man hat auch hier in die Rechnungsführung doch keinen reinen Einblick gewinnen können, wenn man auch auf die für die Anstalt sehr werthvollen Geschenke — Capo d'Istria stiftete bei einem Besuch eine Kuh — kein besonderes Gewicht legen will. Referent fand die Colonie, welche eine reizende Lage hatte, im Anfang der 30ger Jahre in einem kümmerlichen Zustand. Die Ansicht, daß Armenanstalten dieser Art sich selbst erhalten können, dürfte wohl nach den zahlreichen Erfahrungen, die indessen überall gemacht worden sind, als beseitigt zu betrachten sein.

Dagegen ist der zweite oben erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht eine Erholung von der Arbeit sein soll, nicht leicht irgendwo vollkommener durchgeführt worden. Referent hat, so oft er in einem dritthalbjährigen Aufenthalt in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule angewohnt oder die Knaben hat in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sehen, eine Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische wahrgenommen, welche bei dem Gedanken, daß dieselben eben von der Handarbeit und zum Theil von sehr anstrengender herkamen, höchst überraschend war und sich nur erklären ließ aus der inneren Freude, welche der Unterricht ihnen gewährte, sowie freilich auch aus der verhältnismäßig behaglicheren Situation, in welche der Arbeiter beim Unterricht übergeht. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Referent hat große Reliefs von Theilen der Schweiz gesehen, von den geschickten Händen dieser Arbeiter gefertigt. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vortheilhaft ausgezeichnet. In der Gründung und Erhaltung dieser Armenschule erblickt Referent das Hauptverdienst Fellenbergs. Er ist zwar nicht der Schöpfer des Gedankens. Dieser Ruhm gebührt Pestalozzi. Aber er hat die Idee, die Pestalozzi geboren, zur Klarheit durchgearbeitet; er hat das, was Pestalozzi nicht zu verwirklichen vermochte, praktisch so durchgeführt, daß die Armenschule in Hofwyl als die Mutteranstalt der zahlreichen indessen in und außer Europa entstandenen Anstalten betrachtet werden muß.

Gedenken wir überhaupt hier des Verhältnisses Fellenbergs zu Pestalozzi, das sich schon von der näheren Beziehung herschreibt, in welcher der 24 Jahre ältere Pestalozzi zu Fellenbergs elterlichem Hause stand. Gleichheit der pädagogischen und sittlichen Grundanschauungen und Gleichheit des Strebens mußte beide zusammenführen. Beide waren so hingenommen von der Bedeutung der Erziehung, daß sie jeder seinen ursprünglichen Beruf verließen und sich den pädagogischen Interessen ausschließend hingaben. Beide „jammerte des Volks." Beide kannten das nicht, was man Lebensgenuß nennt. Beide waren so eigenthümlich geartet, daß es scheinen konnte, jeder wäre zur Ergänzung des andern geschaffen, und beide zusammen müßten die erfolgreichste Wirksamkeit entfalten können. Sie haben auch zweimal zu gemeinsamem Wirken sich vereinigt im Jahr 1804 und im Jahr 1817. Aber sie trennten sich beidemal bald wieder und zwar nicht ohne Bitterkeit. Lassen wir dahin gestellt, welche Schuld hieran andere tragen, namentlich die Gehülfen und Lehrer Pestalozzi's, deren Privatinteressen und Machinationen. Wir finden in der Eigenthümlichkeit beider Männer noch Gründe genug, welche es begreiflich machen, daß sie im Leben nicht zusammengehen konnten. Beide waren pädagogische Schwärmer, aber Pestalozzi schwärmte für die Seelen, Fellenberg für die Staaten und für das Menschengeschlecht, Pestalozzi sah in dem Geringsten einen Gegenstand seiner Liebe und Fürsorge, Fellenberg fand in dem Glücke der Staaten und dem Heile der Menschheit einen würdigen Gegenstand seines Strebens.*) Wenn Pestalozzi die weltbeglückenden Plane seines Collegen zu großartig erscheinen mochten, so konnte Fellenberg im kleinen und einzelnen hart, rücksichtslos, gewaltthätig verfahren. Fellenberg war ein geborener Herrscher, er

*) Als Pestalozzi im Jahre 1804 seine Anstalt nach Münchenbuchsee in Fellenberg's nächste Nähe verlegt hatte, so proponirte Fellenberg sofort die Errichtung einer gemeinsamen Erziehungsrepublik in der Schweiz mit Errichtung von unter sich zusammenhängenden Bildungsanstalten in allen Cantonen der Schweiz. Hamm S. 14 und Nekrolog d. D. S. 750.

hat niemals Gleiche neben ſich geduldet, er hat ſich auch mit der neuen liberalen Regierung in Bern nach dem Jahr 1831 als Mitglied des Erziehungsraths nicht ſtellen können. Er war auch darin ein Herrſcher, daß er perſönlich imponirte und, wo er es nöthig fand, trotz der Einfachheit ſeiner Lebensweiſe und ſeines Auftretens, zu repräſentiren wußte. Er war aber nicht nur ein Herrſcher vermöge ſeines Temperaments, ſondern auch vermöge ſeines Geiſtes und insbeſondere vermöge ſeines bedeutenden Organiſationstalentes und ſeiner raſtloſen geordneten Thätigkeit. Man muß die Ordnung und Sauberkeit geſehen haben, welche in Hofwyl in allen Stücken und an allen Orten herrſchte, in den Ställen ſowohl wie in dem Salon des „Stifters"; man muß wiſſen, wie wohlberechnet alles ineinandergriff, wie die verſchiedenen Anſtalten einander unterſtützten, wie die verſchiedenen Kräfte ausgebeutet wurden, wie die zahlreichen Mitglieder der Fellenberg'ſchen Familie ſelbſt nach den verſchiedenſten Richtungen hin den Zwecken der Anſtalt dienſtbar waren, wie dann der „Stifter" ſelbſt über allem waltete, frühe auf, überall gegenwärtig, bald zu Fuß, bald zu Pferd, alles überwachend, auf den Gang der Politik eben ſo aufmerkſam, wie auf die kleinen Verhältniſſe ſeiner Schulen oder ſeines Viehſtandes, in zahlreichem brieflichem Verkehr ſtehend mit den ausgezeichnetſten Männern und von nicht minder zahlreichen Beſuchen des In- und Auslandes beehrt. Gewiß, wenn man auch durch manches in Hofwyl erinnert wurde, daß man hier eher in einer τυραννίς*) im beſſern Sinn des Worts als in einer Republik lebe, man konnte nicht umhin, den Geiſt des Mannes zu bewundern, der dieſe Schöpfung ins Leben gerufen, organiſirt und hernach faſt ein halbes Jahrhundert lang mit Thatkraft und Einſicht geleitet hat.

Man ſollte meinen, Peſtalozzi hätte ſich ſollen in eine ſolche Natur finden können. Allein bei genauerer Betrachtung der Sache wird man ſich vom Gegentheil überzeugen. Peſtalozzi war in Betreff der pädagogiſchen Befähigung Fellenberg weit überlegen. Fellenberg hat ſeine mangelhafte Anlage zum praktiſchen Lehrer, obgleich oder eigentlich weil er Vorträge hielt über Theorie der Landwirthſchaft, documentirt. Es fehlte ihm das für einen erfolgreichen Unterricht nothwendigſte Erforderniß, die Fähigkeit aus ſich herauszutreten und in die Anſchauungen und Vorſtellungen anderer einzugehen. Es fehlte ihm ferner an ſpeciellen und poſitiven Kenntniſſen in den Schulwiſſenſchaften. In beiderlei Hinſicht war ihm Peſtalozzi weit überlegen, wie denn die Verbeſſerung der Methodik, welche gebaut iſt einmal auf die Kenntnis des jugendlichen Geiſtes ſodann auf das Verſtändnis des Lehrſtoffs, als ein Hauptverdienſt Peſtalozzi's bezeichnet werden muß. Fellenberg's hochſtrebendem Geiſte ſchienen dieſe Dinge klein, Peſtalozzi's feinfühlendem Sinne erſchienen ſie ſehr wichtig. Es läßt ſich denken, daß auch hierin Fellenberg ordnen und befehlen wollte, ebenſo aber auch, daß Peſtalozzi hierin ſich nicht unterordnen konnte. In anderer Beziehung kehrte ſich das Verhältnis um. Peſtalozzi war ein Mann, der ſich gehen ließ, im Aeußern höchſt unſcheinbar, faſt diſſolut, in ewiger pecuniärer Bedrängnis, er wollte ſich in keine feſte Ordnung fügen, weil ihm dies alles zu kleinlich ſchien. Fellenberg war keineswegs karg — er konnte ſplendid ſein und die großartigſten Opfer bringen — aber ſparſam, berechnend, ſtreng geordnet, immer bei Kaſſe, weil ihm die Sorge für dieſe Dinge wichtig ſchien. Fellenberg hatte auch für die Zeit ihrer Vereinigung die ökonomiſche Leitung zu übernehmen ſich verbindlich gemacht. Hierin nun ſich unterzuordnen war Peſtalozzi nicht möglich. Wenn es ihm ſchwer war gegen ſeine Natur anzukämpfen, ſo wurde die Schwierigkeit erhöht durch die herben Formen, in welche Fellenberg ſeine ökonomiſchen Anordnungen kleidete, Formen, deren ſich zu entſchlagen Fellenbergs Natur ebenſo ſauer eingieng, als der Peſtalozzi's, ſie zu tragen. **)

*) Fellenberg that ſich häufig, beſonders gegenüber von Angehörigen monarchiſcher Staaten etwas darauf zu gute, daß er „ein Republikaner" ſei. Nichts deſto weniger nahm er keinen Anſtand, dem Lehrerconvent einmal zu wiſſen zu thun, daß er „keine Landſtände" brauche.

**) Fellenberg, von welchem Referent niemals ein bitteres Wort über Peſtalozzi gehört, der

Peſtalozzi war eine kindliche Natur, naiv, gemüthlich, voll Vertrauen und Liebe zu den Menſchen, aber auch leicht verletzt und zurückgeſtoßen, wenn ſein Vertrauen getäuſcht war, ſchwer wieder zurechte zu bringen, und wie er ſelbſt allen Menſchen mit Wohlwollen zuvorkam, ſo wollte er auch ſelbſt nicht rauh angelaſſen ſein. Ein ſolcher Charakter konnte nicht wohl in die Länge ſich vertragen mit einem Manne wie Fellenberg, der, obwohl er in dem einen Puncte der Volkserziehung mit Peſtalozzi ſchwärmte, doch ſonſt faſt in allem ihm ganz unähnlich war; ein Mann der Vorſicht, der Berechnung, des praktiſchen Verſtandes, voll Energie und Conſequenz verkehrte er mit Menſchen ſtets im Andenken an die Zwecke, zu welchen er ſie brauchen konnte und ließ bald diplomatiſche Feinheit ſpielen, bald gieng er mit Schärfe und Heftigkeit zu Werke. Sollten beide zuſammengehen, ſo lag es im Intereſſe der Sache, daß derjenige, der von Natur darauf angelegt war, auch den Ton angab. Dies war Fellenberg. Peſtalozzi aber, wiewohl keineswegs unfügſam, fühlte ſich von Fellenberg abgeſtoßen. Er wollte ſich Fellenberg nicht nur nicht unterordnen, ſondern wollte nicht mit ihm zuſammen gehen. Wir glauben übrigens, wiewohl wir zugeſtehen, daß Peſtalozzi ein reicherer und edlerer Geiſt war als Fellenberg, daß Peſtalozzi von Fellenberg weniger einſeitig und billiger beurtheilt wurde, als Fellenberg von Peſtalozzi. Dies mag über das Verhältnis beider Männer genügen.

Wenn aber von der Armenſchule in Hofwyl die Rede iſt, ſo muß vor allem der Name des Mannes genannt werden, welchen auszuwählen zu haben Fellenbergs Ruhm iſt, welchem aber die Schule ſelbſt den größten Theil ihres Ruhmes verdankt; wir meinen Wehrli. Dieſer ſchlichte und einfache Mann, der keine höhere Bildung genoſſen, vereinigte in einem ſeltenen Maße die Eigenſchaften in ſich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenſchule haben ſoll. Kenntnisreich und von ausgezeichnetem Lehrgeſchick, dabei ſich weiſe beſchränkend auf den Kreis ſeiner Anſtalt, erfahren in allen landwirthſchaftlichen Geſchäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum ſpäten Abend theilend, mit den Bedürfniſſen der Einzelnen und der Anſtalt aufs genaueſte bekannt, ruhig und doch immer eifrig, raſtlos thätig und nie erſchöpft war er, Fellenbergs geiſtige Kraft und Ueberlegenheit anerkennend, ein treffliches Werkzeug für Fellenbergs Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen ſchenkte und ihm in ſeinem Kreiſe freien Spielraum ließ. Referent erinnert ſich wenige Menſchen kennen gelernt zu haben, welche er ſo ganz an ihrer Stelle gefunden hätte wie Wehrli. Mit ſeinem Eintritt im J. 1810 hob ſich die Schule, welche bis dahin im Kampfe mit mancherlei Schwierigkeiten nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Muſterhaftigkeit, durch welche ſie die Mutter zahlreicher Töchteranſtalten in und außer Europa, Hofwyl aber mitten in ſehr unruhigen und kriegeriſchen Zeiten ein Gegenſtand geſpannteſter Aufmerkſamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden iſt, welche ſich für das Wohl der Menſchheit, beſonders der niederen Volksclaſſen und für die Löſung der ſchwerſten ſocialen Probleme intereſſiren (vgl. d. Art. Wehrlianſtalten). Daß er auch in ſelbſtändiger Stellung ſich zu bewegen wußte, hat er ſpäter als vieljähriger Vorſtand der Thurgauer Normalſchule bewieſen, wohin er im J. 1834 berufen wurde.

Indeſſen waren es nicht allein die Verhältniſſe der niederen Volksclaſſen, welche Fellenberg ins Auge faßte. Im J. 1807 wurde zur Bildung rationeller Landwirthe ein höheres landwirthſchaftliches Inſtitut gegründet, welches einer großen Frequenz ſich erfreute und

aber mit einem Bedauern ſich über Peſtalozzi's Schwachheiten äußerte, welches aus einem nicht ganz berechtigten Bewußtſein der Ueberlegenheit zu fließen ſchien, wie ſie Praktikern gegenüber von unbeholfenen Theoretikern öfters eigen iſt, erzählte manche Anekdoten über die ungeordnete Haushaltung, die Peſtalozzi führte, ſo unter anderem, Peſtalozzi habe die üble Gewohnheit gehabt, tief in die Nacht hinein bei brennendem Licht im Bette zu leſen, ſei auch wohl eingeſchlafen, ohne das Licht zu löſchen. Fellenberg nun habe die Anordnung getroffen, daß Peſtalozzi zum Schlafengehen nur ganz kurze Lichtreſtchen zur Verfügung geſtellt wurden. Darüber ſei es zu heftigen Auftritten gekommen. Man ſieht, wie unbillig und doch faſt wie nöthig dieſe Bevormundung war.

von dem aus die meiſten landwirthſchaftlichen Anſtalten Europa's ſich gebildet haben; großartige landwirthſchaftliche Volksfeſte, landwirthſchaftliche Vereine lehnten ſich an dieſe Anſtalt an und gaben weithin Impulſe zur Nachahmung. — Zum Glanz Hofwyl's trug nicht wenig bei die im J. 1808 errichtete Erziehungs- und Bildungsanſtalt für Söhne höherer Stände, von Fellenberg vorzugsweiſe die wiſſenſchaftliche Anſtalt genannt, für welche ſpäter ein eigener Erziehungspallaſt — das große Haus — erbaut wurde. Die Anſtalt war zuerſt bis etwa zum Anfang des dritten Jahrzehntes dieſes Jahrhunderts vornehmlich beſucht von Söhnen des hohen Adels von ganz Europa und regierender Häuſer, z. B. von Württemberg, Sachſen-Hildburghauſen, Weimar, Mecklenburg, Sardinien. Später änderte ſich dies und es fanden ſich beſonders Söhne aus reichen induſtriellen Familien, man kann ſagen aus allen Theilen der Erde hier ein. Noch im Anfang des vierten Jahrzehntes dieſes Jahrhunderts traf man hier Nord- und Südamerikaner, Portugieſen, Spanier, Franzoſen, Italiener, beſonders viele Engländer, Schweizer, am wenigſten Deutſche, wogegen die Lehrerſchaft vorzugsweiſe aus Deutſchen und Schweizern zuſammengeſetzt war. Zu der genannten Zeit belief ſich die Zahl der Zöglinge dieſes Inſtituts auf mehr als hundert. Die wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Verdienſte dieſer ſo renommirten Anſtalt, an welcher Referent ſelbſt 2½ Jahre Lehrer geweſen, ſind wohl nicht hoch anzuſchlagen. Dieſelbe litt an zweierlei Gebrechen, welche Privatanſtalten anzuhängen pflegen, dem zu häufigen Wechſel der Lehrer und dem ungeregelten Ab- und Zugehen der Schüler. Die nachtheiligen Folgen dieſer beiden Uebelſtände für Disciplin und wiſſenſchaftliche Fortſchritte liegen am Tage. Sie äußerten ſich in Hofwyl in offenen Emeuten, gegen Lehrer ſowohl als auch gegen die Anſtalt und insbeſondere den Vorſteher gerichtet, ſowie in den gegenüber von wohleingerichteten öffentlichen Anſtalten ſehr untergeordneten wiſſenſchaftlichen Reſultaten. Um wirkliche ſolide Fortſchritte war es den Schülern und Eltern meiſt nicht zu thun. Viele ſollten deutſch oder franzöſiſch oder engliſch oder alle 3 Sprachen erlernen, um ſich nothdürftig verſtändlich machen zu können, andere moraliſch ſehr herabgekommene Subjecte ſollten gebeſſert werden, wieder andere mitnehmen, was mitzunehmen war, viele wurden ſpät oder zur Unzeit hergebracht, andere wenn ſie im beſten Zug waren, abgerufen. Hiebei ſoll nicht geleugnet werden, daß Gelegenheit vorhanden war, ſich die vielſeitigſten Kenntniſſe und Fertigkeiten zu erwerben. Reiten, Tanzen, Fechten, Exerciren, zahlreiche gymnaſtiſche Uebungen und Spiele, Tiſchler-, Papparbeiten, Muſik, Zeichnen und Malen wechſelten in bunter Reihe mit den ernſteren Studien. Es fanden ſich viele tüchtige, kenntnisreiche und begabte Lehrer, die Bibliothek, Apparate, Lehrmittel aller Art waren in guter Verfaſſung, manche Lehrer konnten ſich länger halten und es iſt gewiß bei manchen Schülern hier ein guter Grund gelegt worden; beſonders ſolche, welche eine längere Anzahl von Jahren in geordnetem Stufengang die Anſtalt beſuchen konnten, ſind mit einer tüchtigen Bildung von da weggegangen. Manchmal hat auch Fellenberg bei fähigen Zöglingen die rein utilitariſchen Tendenzen der Eltern durch ganz eigenmächtige Anordnungen in Betreff des Bildungsgangs der Jungen durchkreuzt, wie denn Referent ein Beiſpiel bekannt iſt, daß Knaben aus Newyork, die nur deutſch und ſpaniſch lernen ſollten, auch ohne weiteres in die griechiſchen und lateiniſchen Lectionen geſchickt wurden. Aber die Ueberzeugung ſteht uns feſt, daß eine wohl eingerichtete und wohl beſetzte öffentliche Schule auch bei viel beſchränkteren Mitteln in ihrem geordneten Unterrichtsgang viel mehr wahre Bildung des Geiſtes und Herzens gewährt, als jene glänzende Anſtalt der Mehrzahl ihrer Zöglinge gewähren konnte. Fellenberg's Gegner haben ihn beſchuldigt, dieſe „wiſſenſchaftliche" Anſtalt, welche allerdings in den zwei Decennien ihrer Blüte ſchöne Summen abwerfen mußte, *) ganz vom finanziellen Standpunct aus behandelt und theilweiſe zur

*) Die ordentliche Penſion belief ſich zwar nur auf 50 Louisd'ors, ſteigerte ſich aber bei Einrechnung außerordentlicher Lectionen und in Folge der Lieferung aller Bedürfniſſe, welche von der Anſtalt beſchafft wurden, beſonders bei Zöglingen, deren Heimat ſehr entlegen war, auf das Doppelte und noch weit höher.

Deckung der in der Armenschule oder im übrigen Betrieb entstandenen Mindereinnahmen benutzt zu haben. Das Letztere mag wohl richtig sein, auch mußte die ruhmredige Art, womit seine Anstalten durch ungeschickte Freunde oder durch besoldete Schreiber im In- und Ausland angepriesen wurden, den Verdacht der Unlauterkeit hervorrufen. Indessen thut man Fellenberg gewiß Unrecht, wenn man die Schöpfung der Anstalt im J. 1808 als eine Speculation betrachtet; sie war das Product einer Idee und gehörte als nothwendiges Glied in den ganzen Organismus der verschiedenen Institute, welche er planmäßig zum Heil und zur „Versittlichung des Menschengeschlechtes" in Hofwyl stiftete.

Von diesen Instituten sind noch zu nennen eine weibliche Erziehungsanstalt unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenbergs, welche fast in keinem Zusammenhang mit den übrigen Anstalten in klösterlicher Abgeschiedenheit eine ziemliche Reihe von Jahren hindurch bestand. Von den Erfolgen dieser Anstalt, welche wie der Augenschein lehrte ebenfalls mehr eine Armenanstalt war, ist nicht vieles ins Publicum gedrungen. — Im J. 1830 wurde eine Mittel- oder Realschule (Bildungsschule für die mittleren Stände) gegründet, um die zwischen der Schule für die Armen und der für die Reichen bestehende Lücke auszufüllen. Auch diese Anstalt erfreute sich eines starken Besuches und blühte bis zum Tode des „Stifters." — Zur Vervollständigung des Ganzen kam noch eine von Fellenberg in seinen letzten Jahren gegründete und mit besonderer Liebe ausgestattete Kleinkinderschule. — So wie nun die Armenschule, welche in ihrer eigenen Mitte Lehrer für ihre Bedürfnisse zunächst heranzog, die dann aber auch weiter verwendet wurden, einen Beitrag zur Heranziehung tüchtiger Lehrer gab, so wirkte Fellenberg für diesen Zweck, um nicht erst das Heranwachsen eines besseren Geschlechts von Lehrern abwarten zu müßen, auf beschleunigendem Wege durch Abhaltung von Normalcursen für Schullehrer, wozu die Sommerzeit, in welcher damals in der Schweiz noch die Schule meist stille stand, benutzt wurde. Solche Curse ließ er schon im Jahr 1808 mit einer Anzahl von Lehrern aus der ganzen Schweiz abhalten. Allein man fand die Fortsetzung derselben von Seiten der Regierung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzu großer Einfluß auf das Volk gestattet werde. Im Jahre 1833 erneuerten sich diese Curse in Hofwyl und zwar auf Anordnung der Regierung. Gegen diese Curse und deren — nach Fellenbergs Urtheil — unfähigen Director erhob nun Fellenberg eine heftige Fehde, welche nicht bloß in öffentlichen Blättern und Brochüren unter allerlei Namen geführt wurde, sondern auch die Folge hatte, daß nun Fellenberg auf seine Kosten ebenfalls Bildungscurse für 100 Volksschullehrer in Hofwyl — in Rivalität mit den Regierungscursen — abhalten ließ und dabei mit fürstlicher Munificenz den Schullehrern Dach und Fach, Kost und Unterricht unentgeltlich gewährte. Die Erfolge der Fellenbergischen Curse sollen die der Staatsanstalten übertroffen haben, wobei Fellenberg natürlich nicht nur seine vieljährige Erfahrung, sein organisirendes Geschick, die Begeisterung, die unter einem Theil des Schulstandes für ihn herrschte, zu Statten kam, sondern auch der Reichthum an versuchten und bewährten Lehrkräften, die er von seinen übrigen Anstalten für diesen Zweck benutzen konnte. — Diese Fehde, welche in den Jahren $18^{32}/_{34}$ die Bernische Presse vielfach beschäftigte, ist von Fellenberg, der sich durch die Anordnungen der Regierung ungebührlich zurückgesetzt hielt, mit Gereiztheit und nicht immer mit ehrlichen Waffen geführt worden, wie denn überhaupt Fellenbergs Wirken in der Zeit, nachdem mit der liberalen Partei im Jahr 1831 seine politischen Grundsätze ans Ruder gekommen waren, keineswegs mehr den wohlthuenden Eindruck macht, wie seine Thätigkeit in den Jahren, da er zu der Classe der Unterdrückten und Verfolgten sich rechnete. Seine Theilnahme an dem Treiben der politischen Parteien lenkte ihn unwillkürlich ab von seinem pädagogischen Wirken, der Stifter von Hofwyl wurde ein politischer Parteigänger und bemühte sich oft durch zweideutige Mittel um die Gunst des Volkes. Seine zahlreichen Gegner aber beuteten den Widerspruch seines Wesens gehörig aus, der darin lag, daß er, von Natur ein absoluter Herrscher und in der That der absolute Regent von Hofwyl, in politischen Dingen die Rolle des Radicalen spielte. Sie deuteten ihm

seine wiederholten Anträge, der Staat solle seine Anstalten käuflich übernehmen und fortführen, als Ausflüße der Speculation und des Eigennutzes. Auch fiel die kurze Probe, die er als erwählter Landamman der Republik Bern im Winter 18$^{33}/_{34}$ ablegte, nicht zu seinen Gunsten aus. Leidenschaftlich, des Widerspruchs nicht gewohnt, unfähig sich auf einen fremden Standpunct zu versetzen, in seinen Reden leicht polternd und sich überstürzend eignete er sich zu nichts weniger als zum Vorsitzenden einer parlamentarischen Versammlung und zum Leiter parlamentarischer Debatten. Uebrigens behielt Fellenberg bis zu seiner letzten kurzen Krankheit, welche den 21. November 1844 im 74. Lebensjahre seinen Tod herbeiführte, seine geistige Kraft und rastlose Thätigkeit so wie seine körperliche Rüstigkeit vollkommen bei. Bis in seine letzten Tage verfolgte er unermüdlich seine Zwecke und entwarf neue Plane, wie er auch immer noch mit starker Stimme seine Befehle ertheilte, gemessen und kräftig einher schritt und aufrecht und fest zu Pferde saß. Er war von mittlerer Größe, kräftig aber etwas hager gebaut. Seine hohe Stirne, seine Adlernase, sein feiner Mund gaben ihm ein interessantes Profil. In der Unterhaltung mit ihm fühlte man sich unwillkürlich befangen. Das Deutsche sprach er rein mit stark schweizerischem Accent, gegen Untergeordnete bediente er sich stets des Berner Dialects. Das Französische war ihm schriftlich und mündlich ganz geläufig. Seine Kleidung war die der Zöglinge der wissenschaftlichen Anstalt, welche auch Wehrli trug, ein mittelblauer Rock mit gleichfarbiger langer Hose.

Fellenbergs Verdienste liegen freilich nicht auf dem Gebiete der Politik; sie liegen auf dem Gebiete der Landwirthschaft und womit wir es hier zu thun haben, der Pädagogik. Nicht als wäre er selbst ein großer Pädagoge gewesen, oder als hätte er neue pädagogische Ideen in Umlauf gesetzt. Die Ideen waren gegeben. Fellenberg hat sie ins Leben eingeführt; sein Verdienst ist, daß er der „Stifter von Hofwyl" war, wie er sich gerne nannte, in Hofwyl ein pädagogisches Gemeinwesen gründete von einer Ausdehnung, einem Ruf und einer Bedeutung, wie die Geschichte kein anderes Beispiel ihm an die Seite stellen kann. Das den geistigen Bestrebungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu Grunde liegende Bewußtsein von den ungeheuern Fortschritten des menschlichen Geistes, von der hohen Vollkommenheit und Fürtrefflichkeit der menschlichen Natur mußte bei der Anschauung der tiefen Verkommenheit und Verwahrlosung der niederen Volksclassen und der sittlichen Entartung der höchsten Kreise der Gesellschaft in edleren Naturen die Idee hervorrufen, diesem Verderben auf dem Wege der Belehrung und Erziehung (vgl. d. Art. Aufklärung) und durch Zurückgehen auf die angeblich unverdorbene Natur des Menschen (Rousseau) abzuhelfen, und wo dieses ideale Streben noch durch ein feuriges Temperament und einen kräftigen Willen unterstützt wurde, da legte man rasch Hand ans Werk und suchte sogar durch beschleunigte Hülfsleistung dem Verderben zu steuern. In diesen Bemerkungen liegt der Schlüssel zu Fellenberg's pädagogischer Thätigkeit. Es war einem späteren weniger begeisterten aber tiefer in sich selbst blickenden Zeitalter vorbehalten, das Einseitige auszugleichen, welches in dieser keineswegs unchristlichen, noch weniger irreligiösen Richtung lag. Fellenbergs Christenthum war allerdings ein anderes als das unserer Tage. Er theilte die rationalistischen Anschauungen seiner Zeit, worin übrigens einzelne hervorragende, für den Gang der Erziehung einflußreiche Glieder seiner Familie von ihm abwichen; aber der Geist seiner Erziehung wollte ein christlich religiöser sein. Die Uebungen christlicher Frömmigkeit waren ihm theuer und wurden ernst und strenge im engern und weiteren Kreise der Familie Hofwyl beobachtet. Es war ihm von höchstem Werth, Männern von entschieden christlicher Gesinnung, mochte ihre Dogmatik auch von der seinigen weit abweichen, die Seelsorge an seinen Instituten anzuvertrauen. In unseren Tagen weiß man, daß auch in der Pädagogik der eine Satz von dem Ebenbilde Gottes in dem Menschen von dem andern nicht getrennt werden darf, welcher die Unzulänglichkeit, die Sünde und das daraus hervorgehende Verderben des menschlichen Wesens behauptet. Wenn die Pädagogik unserer Tage den letzteren

Satz mit dem erſteren in Verbindung ſetzt und auf dem Grunde einer Verinnerlichung des Menſchen und einer aufrichtigen Auseinanderſetzung mit dem heiligen und gerechten Gott durch die Verſicherung der göttlichen Gnade und des Friedens mit Gott in Chriſto die „Verchriſtlichung, Verſittlichung, Vermenſchlichung des Geſchlechts“ *) herbeiführen will, iſt ſie in das Weſen der chriſtlichen Pſychologie tiefer eingedrungen und hat ſich einen höheren Anſpruch auf den Namen einer „chriſtlichen Pädagogik“ erworben. Aber auch bei dieſer Auffaſſung liegt die Gefahr nahe, durch Zurückſtellung des anderen Momentes, das in der Gottähnlichkeit der menſchlichen Natur liegt, in Einſeitigkeit zu verfallen. (Vgl. Nieſe, das chriſtl. Gymnaſium. Naumb. 1855. S. 31 und 33).

Hirzel.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe Fénélon), neben Boſſuet der hervorragendſte Repräſentant der franzöſiſchen Kirche im Zeitalter Ludwigs XIV., hat auch durch ſeine pädagogiſche Thätigkeit Anſpruch auf bleibende Anerkennung ſich erworben und zumal als Prinzenerzieher in ſo ausgezeichneter Weiſe gewirkt, daß kaum ein anderer, der in ähnlicher Stellung geſtanden, mit ihm verglichen werden kann. Durch umfaſſende Studien zur Löſung ſeiner Aufgabe trefflich vorbereitet, brachte er dazu auch die klare, weltſchauende Beſonnenheit eines Staatsmanns und die in jeglicher Probe beſtehende Liebe eines Vaters. Im Bewußtſein, daß die Zukunft Frankreichs zu einem guten Theile mit der Leitung dreier Fürſtenſöhne in ſeine Hand gelegt ſei, widmete er ſeinem Berufe alle Mittel ſeines reichen Geiſtes, alle Kraft ſeines tiefen Gemüths, alles, was ein immer erneutes Nachdenken und die vielſeitigſte Erfahrung ihm darbot. Und ſo waren denn auch die Ergebniſſe ſeines Wirkens, wenigſtens nach einer Seite hin, wahrhaft überraſchende, und was er, um dieſe Ergebniſſe herbeizuführen, gearbeitet hat, das iſt, wie anſpruchslos es immer erſcheinen mag, ſchon darum eingehender Beachtung werth, ſicherlich aber auch von Wichtigkeit für die Kenntnis der Bildungsverhältniſſe ſeiner ganzen Zeit. — Wir vergegenwärtigen uns hier dieſe Thätigkeit in kurzen Umriſſen und laſſen dabei das auf ſeine kirchliche Stellung und ſeine theologiſchen Kämpfe Bezügliche ſeitwärts liegen.

Fénélon gehörte einem alten Geſchlechte Südfrankreichs an und war den 6. Auguſt 1651 auf dem Schloſſe Fénélon in Perigord geboren. Der einſichtsvolle Vater erzog den ſpätgeborenen Sohn, der anfangs ſchwächlich war, aber bald glänzende Anlagen entwickelte, mit höchſter Sorgfalt und hatte die Freude, den ungemein empfänglichen und doch zugleich merkwürdig beſonnenen Knaben die raſcheſten Fortſchritte machen zu ſehen. Im Alter von zwölf Jahren verſtand derſelbe ſchon ziemlich gut griechiſch, ſprach er das Lateiniſche mit Leichtigkeit, hatte er eine Reihe der ſolcher Frühreife zugänglichen Auctoren durchgearbeitet. Für den geiſtlichen Stand beſtimmt ſtudirte er dann einige Jahre auf der Univerſität Cahors, worauf er in das Haus ſeines Oheims, des Marquis Anton von Fénélon, nach Paris kam. Der 18jährige Jüngling fand hier ſogleich als Prediger den ermunterndſten Beifall; aber willig folgte er dem weiſen Rathe des Oheims und zog ſich aus dem bethörenden Lärm der Welt in das Prieſterſeminar St. Sulpice zurück, wo er nun fünf Jahre für die klerikale Laufbahn ſich vorbereitete. Zum Prieſter geweiht kehrte er zu öffentlichem Wirken zurück und widmete ſich zunächſt der Seelenpflege der Armen und Kranken. Dann ſtellte ihn der Erzbiſchof von Paris Harlay an die Spitze eines aus jungen Damen der höchſten Kreiſe gebildeten Vereins, der ſich die katholiſche Unterweiſung proteſtantiſcher Mädchen zur Aufgabe gemacht hatte. Er blieb zehn Jahre in dieſer Stellung, für Lehrerinnen und Schülerinnen ein mild ausgleichender Berather, ein väterlicher Freund und Führer. Seine oft gedruckte, wiederholt auch in deutſcher Sprache erſchienene Schrift de l'éducation des filles war eine Frucht dieſer Wirkſamkeit. Die Schrift hat ihre Mängel und Lücken; aber ſie iſt voll feiner und wahrer Beobachtungen über das kindliche Leben, voll wirkſamer Vorſchriften für Bildung

*) Fellenberg'ſche Ausdrücke.

des Geiſtes und Herzens und als einer der erſten Verſuche, die Aufgaben und Eigenthümlichkeiten der weiblichen Erziehung im Zuſammenhange darzuſtellen, immerhin als eine bedeutende Leiſtung zu ſchätzen. Als nun Ludwig XIV, fort und fort auf die Bekehrung der Proteſtanten ſeines Königreichs bedacht, für die Miſſion in Poitou Fénélon erſehen hatte, war allen, die ihn kannten, klar, daß niemand mit den zu ſolcher Wirkſamkeit erforderlichen Kenntniſſen ſo viel Kraft der Liebe, ſo feinen und ſichern Takt vereinige als eben er, wie er denn auch gerade als Superior der Nouvelles Catholiques in der entſprechendſten Weiſe für jene Miſſion ſich hatte vorbereiten können. Aber er kam in eine überaus ſchwierige Wirkſamkeit. Die proteſtantiſche Bevölkerung im Sprengel von La Rochelle, welche Fénélon, in Verbindung mit dem Abbé von Langeron, ſeinem Herzensfreunde, und dem ſpäter zu großem Ruhme gelangten Fleury, bekehren ſollte, war feſt und entſchieden in ihrem Bekenntnis und, durch eine Reihe harter Maßregeln verbittert, ſelbſt den Belehrungen und Bitten eines Fénélon wenig zugänglich. Wie er ſeine Aufgabe anfaßte, zeigt ſein damals entſtandenes Buch Sur le ministère des pasteurs. Nach Paris zurückgekehrt empfahl er dem Könige den Proteſtanten gegenüber Schonung und Geduld und trat dann wieder in ſeine anſpruchsloſe Wirkſamkeit bei den Nouvelles Catholiques ein. Ein ſchon gereifter Mann, ſchien er von den Bahnen des Ehrgeizes fern bleiben zu wollen.

Als aber jetzt den drei Söhnen des Dauphin, den Herzogen von Bourgogne, von Anjou und von Berry, Erzieher gegeben werden ſollten, konnte Fénélon doch nicht überſehen werden. Er hatte ſeine Schrift über die Erziehung der Mädchen für die Herzogin von Beauvilliers geſchrieben, die ihre Kinder mit der treueſten Sorgfalt und wahrhaft chriſtlichem Ernſte erzog, und der Gemahl der trefflichen Frau, den der königliche Großvater zum Gouverneur der Prinzen beſtellt hatte, erbat ſich vor allen Fénélon zur Unterweiſung derſelben. Die Bedenken derjenigen, welche in ihm einen verkappten Janſeniſten zu erkennen glaubten, ſchlug Boſſuet nieder; in weiten Kreiſen aber war die Freude groß über Fénélons Erwählung und die Akademie von Angers machte ſie zum Gegenſtande einer Preisaufgabe.

In der That ſahen ſich ausgezeichnete Männer zu dem bedeutſamen Werke verbunden. Der Herzog von Beauvilliers war ein durchaus gediegener Charakter, von exemplariſcher Frömmigkeit und unwandelbarer Pflichttreue, der ſeine Mitarbeiter — es waren nächſt Fénélon die Abbés de Langeron, Fleury und de Beaumont und der als Beichtvater der Prinzen hinzugetretene Jeſuit de Valois — fort und fort auch in glücklicher Eintracht verbunden hielt und indem er die oberſte Leitung mit ſicherem Takte führte, doch die Einzelnen nach ihrer Individualität auch freier ſich bewegen ließ. Fénélon beſaß ſein volles Vertrauen und wurde bald die Seele der eigentlichen Erziehungsthätigkeit, der er nun auch, unbewegt unter den raſch wechſelnden Zerſtreuungen und Aufregungen des Hoflebens, alle ſeine Kraft und Liebe zuwandte.

Die zunächſt vorliegende Aufgabe war ſehr ſchwierig. Der älteſte der drei Prinzen, der Herzog Ludwig von Bourgogne, hatte, als Fénélon ſein Führer wurde (September 1689), ſein ſiebentes Lebensjahr vollendet. Mit reichen Fähigkeiten ausgeſtattet, war er doch auch von einer oft bis zum Jähzorn ſich verlierenden Heftigkeit, die dann raſch wieder von einem durch das Bewußtſein ſeiner fürſtlichen Stellung gehaltenen Trotze abgelöst wurde; empfänglich für alles Gute war er doch ſtets in Gefahr, das Edelſte einer flüchtigen Laune zu opfern; die Feſtigkeit anderer reizte ihn, ihre Nachgiebigkeit nährte ſeinen Stolz; bei ungeſchickter Leitung konnte er in unheilvolle Richtungen gerathen und zu voller Bösartigkeit ausarten. Um ſo größer war Fénélons Verdienſt. Er hatte ſogleich erkannt, daß er das Herz ſeines Zöglings gewinnen müße, bevor er an die Bildung ſeines Geiſtes denken könne, und er gewann es, indem er mit einer ruhig vorwärtsſchreitenden, jeden günſtigen Moment taktvoll benützenden Geduld die unendliche Beweglichkeit des Knaben zum Stehen brachte, die leidenſchaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen ließ und mehr und mehr dem kleinen

ſtolzen Herzen das Bedürfnis nahe legte, mit allem Wollen und Thun dem Herrn aller Herren gegenüber ſich zu denken, vor welchem menſchliche Größe und Herrlichkeit ein Nichts iſt und nur ein demüthiges, nach Lauterkeit und Treue ringendes Gemüth beſtehen kann. Dabei wußte Fénélon natürlich eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachſten Formen anzubringen: leichte Erzählungen, einfache Allegorieen, muntere Dialoge; Mythologie und Geſchichte, die Schriften der Dichter, der Redner, der Philoſophen wurden für dieſen Zweck ausgebeutet, und wenn man die lange Reihe von Erzählungen, Fabeln und Geſprächen, welche Fénélon für ſeinen Zögling niedergeſchrieben hat, überblickt, ſo erkennt man alsbald, mit welcher Sorgfalt, mit welchem Fleiß er ſein Werk trieb, mit welcher Feinheit und Klarheit er alles Einzelne für die beſondere Aufgabe zurecht zu legen wußte. Dabei verſtand er es auch, mit ſeinen Mittheilungen noch beſondere Exercitien zu verbinden: er ließ das Mitgetheilte vom Prinzen bald überſetzen, bald mündlich wiedergeben, in mancherlei Weiſe nachbilden und damit um ſo feſter aneignen. Aber er war doch wenig geneigt, die intellectuelle Entwicklung des Knaben durch beſondere Reizmittel zu beſchleunigen, was bei einem ſo begabten, ſo außerordentlich lebendigen Geiſte leicht zu der ſchlimmſten Ueberreizung hätte führen können; allein indem er dem empfänglichen Zöglinge in beſonnener Auswahl und angemeſſener Reihenfolge, auch bei Geſprächen, bei Spielen, bei Tafel, auf Spaziergängen die anmuthigſten Gegenſtände vor das Auge führte, feſſelte er immer ſicherer ſeine Aufmerkſamkeit, brachte er ihn zu zuſammenhängendem Nachdenken, zu einer gewiſſen Stetigkeit im Verarbeiten des Aufgefaßten. Und ſo machte er es auch bei den erſten ſprachlichen Uebungen. Der Knabe hatte bald große Freude am lateiniſchen Unterrichte, bei welchem Fénélon vor ihm zunächſt aus den einfachſten Elementen die Sätze, bei Bearbeitung dieſer die Regeln entſtehen ließ, um ihn von da aus zur Beobachtung der Eigenthümlichkeiten des Lateiniſchen und des Franzöſiſchen anzuleiten.

Unter ſolchen Uebungen entwickelten ſich die Anlagen des Knaben mit großer Schnelligkeit: er faßte ſehr leicht und hielt doch auch das Aufgefaßte ſicher feſt; ſein Urtheil war treffend und fein, ſeine Phantaſie lebendig und fruchtbar; dabei ſtrebte er mit wachſendem Ernſte in die Tiefe, aber zugleich mit wunderbarer Wißbegierde in die Weite. Anfangs gleichwie im Fluge auch Hohes ergreifend liebte er es bald, methodiſch vorwärts zu gehen und machte dabei nur um ſo raſchere Fortſchritte. Auch ſein Charakter befeſtigte ſich immer mehr. Als Indes an die Stelle übergroßer Lebhaftigkeit eine faſt auffällige Schüchternheit trat, die wohl aus der Sorge vor Ueberellungen kam und allmählich in Abneigung vor öffentlichem Auftreten übergieng, war Fénélon wieder ſorgſam bemüht, den Prinzen an freien Verkehr mit den Menſchen zu gewöhnen. Das früher zuweilen heftig hervorbrechende Mitgefühl für anderer Leid wußte er zu edler Humanität zu verklären. Uebrigens war der Herzog ſpäter allezeit ſehr geneigt, ſich ſelbſt ſcharf zu beobachten und harte Wahrheiten, die man ihm ſagte, gelaſſen aufzunehmen. Beſonders empfänglich erwies er ſich für religiöſe Unterweiſung, aus der er bald auch ſtarke Motive zur Abwehr des Böſen wie zur Kräftigung im Guten ableitete.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß der Unterricht im weiteren Fortſchreiten auch in die Geographie und Geſchichte einführte und dabei wurde das Land, deſſen Regent der Prinz einſt werden ſollte, beſonders genau behandelt, obwohl es gerade hier an paſſenden Hülfsmitteln ſehr fehlte. Allmählich erhob ſich der Unterricht auch zu philoſophiſchen Betrachtungen. Doch ließ ſich hierbei Fénélon auf hohe Speculationen nicht ein; was er darbot, das ſollte Zuſammenhang in die ſchon erworbenen Kenntniſſe bringen, an folgerichtiges Denken gewöhnen, ein freieres Ueberſchauen der Gebiete des Wiſſens und des Lebens möglich machen, neue Bahnen und Ziele zeigen. Der Gang des Unterrichts ſcheint einen hiſtoriſchen Charakter gehabt zu haben. Es ſollte dem Prinzen zum Bewußtſein kommen, wie die großen Verirrungen der alten Philoſophen nicht eigentlich Verirrungen der Vernunft, ſondern des über die von Gott geſetzten Schranken hinweg-

ſtrebenden Stolzes geweſen ſind, wie ſie aber doch alle in großen Wahrheiten zuſammengetroffen, obwohl freilich auch die edelſten dem ſittlichen Leben nur ſchwache Stützen und Antriebe zu gewähren vermocht. Von hier aus war wieder ein Uebergang zu tieferer Würdigung des Chriſtenthums leicht, und es ſcheint, daß der Prinz, zu größerer Selbſtthätigkeit gelangt, bei aller Bereitwilligkeit, das von der Auctorität der Kirche ihm Vorgehaltene gelten zu laſſen, doch auch ſchärfer eindringendes Verſtändnis verlangte, das Fénélon wohl beſonders durch hiſtoriſch-apologetiſche Darſtellungen (vgl. die Briefe über verſchiedene Gegenſtände der Metaphyſik und Religion) zu vermitteln ſtrebte.

Indem er aber ſeinen Zögling, deſſen Wahrheitsſinn ſich immer lebendiger entwickelte, zu dieſen Höhen der Erkenntnis emporleitete, ſuchte er ihn auch auf dem Gebiete der ſchönen Künſte heimiſch zu machen. Er ſelbſt hatte ſich, namentlich im Verkehre mit dem Maler Mignard, der oft in Verſailles ſich aufhielt, tiefere Einſicht in die Grundgeſetze der Kunſt und über die eigenthümlichen Unterſchiede der alten und der neuen Meiſter zu verſchaffen geſucht, und wie er nun den Prinzen in die Welt des Schönen einzuführen wußte, das zeigen z. B. die beiden Todtengeſpräche, in denen er Pouſſin einmal mit Parrhaſius, dann mit Leonardo da Vinci ſich unterhalten läßt.

Von beſonderem Intereſſe iſt freilich immer die Art, wie er die claſſiſche Literatur ſtudirt hatte und für den Unterricht benützte. Er kannte die griechiſche Literatur in ziemlicher Ausdehnung, und es iſt bezeichnend für ihn, daß er an Homer das höchſte Wohlgefallen fand und über ihn nur die Poeſie des alten Teſtaments ſtellen mochte, während er, ſehr im Widerſpruche mit den Gelehrten ſeiner Zeit, Virgil weit hinter jenen zurücktreten ließ. Zu verwundern iſt es dann nicht, daß er unter den Tragikern beſondere Vorliebe für Sophokles hatte, dem er auch vor den geprieſenen Dramatikern ſeiner Zeit entſchieden den Vorzug gab. Eben ſo erſchien ihm die Beredtſamkeit ſeiner Zeit in großem Abſtande von den Leiſtungen der alten Redner, und vor Demoſthenes mußten ihm auch Bourdaloue, Boſſuet und Maſſillon weichen. Den Hiſtorikern der Griechen ſcheint er mindere Theilnahme zugewendet zu haben. Unter den Lateinern ſchätzte er am meiſten Cicero, und während er für die Schwächen ſeiner Reden ein ſcharfes Auge hatte, waren ſeine rhetoriſchen Schriften für ihn Gegenſtand des fleißigſten Studiums. Virgil ſetzte er freilich unter Homer; aber die eigenthümlichen Vorzüge desſelben erkannte er dabei lebhaft an, und ſo hatte er auch an Horaz ſeine Freude. Die römiſchen Hiſtoriker waren ihm genau bekannt. Aber wie ausgebreitet auch ſeine Bekanntſchaft mit der claſſiſchen Literatur war, ſo wenig war er geneigt, im Unterrichte den Kreis dieſer Studien planlos auszudehnen; ja er hat keinen Anſtand genommen zu erklären, daß das claſſiſche Alterthum, obgleich es eine durch Jahrhunderte fortgehende Entwicklung darſtelle, im Grunde doch nur wenige wahrhaft muſtergültige Werke hervorgebracht habe. Uebrigens hatte er dies mit allen Kunſtrichtern jener Zeiten gemein, daß er in den Claſſikern vorzugsweiſe ihre formalen Schönheiten aufſuchte, die reale Seite der Alterthumsſtudien eher vernachläßigte; als die höchſten Vorzüge der Alten aber bezeichnete er ihre Jugendlichkeit, Naturwahrheit und Simplicität. Eben darum war ihm Homer ſo theuer, und vielleicht iſt er unter den Neueren der Erſte, dem die ganze Herrlichkeit homeriſcher Poeſie aufgegangen und Gegenſtand eines lebendigen Verſtändniſſes geworden iſt. Darum ſuchte er nun auch ſeinen fürſtlichen Zögling dadurch, daß er diejenigen Geſänge der Odyſſee, welche die Irrfahrten des Helden erzählen, für ihn in freiem Auszuge überſetzte, in dieſe Wunderwelt einzuführen. Wie eng mit dieſen Beſtrebungen der Telemach Fénélons zuſammenhängt, braucht hier eben nur angedeutet zu werden. Von den römiſchen Hiſtorikern lernte der Prinz nach und nach Cäſar, Livius und Tacitus kennen, und es iſt bezeichnend für den Schüler und für den Lehrer, daß der Erſtere beſonders an Tacitus ſich erfreute, deſſen Werke er ſpäter vollſtändig überſetzte. (Für das Einzelne hier faſt überall Fénélons Dialogues sur l'éloquence zu vergleichen).

Der hiſtoriſche Unterricht der ſpäteren Jahre war vorzugsweiſe eine umſichtig ge-

leitete Lectüre. Um die Entwicklung der Kirche genauer kennen zu lernen, las der Prinz nächst den historischen Büchern der heiligen Schrift ausgewählte Briefe von Cyprian, Ambrosius, Augustin und Hieronymus, Stücke von Prudentius und Paulinus; daran schloß sich die Beschäftigung mit Bossuet's Histoire des variations, woran indes auch das Lesen des Sleidan sich geschlossen hätte, wenn das Werk dieses protestantischen Historikers in französischer Uebersetzung zu haben gewesen wäre. Bei der Staatengeschichte blieb natürlich fortwährend die französische Geschichte für den Prinzen Hauptsache; aber er las nach und nach auch die Hauptwerke über die Geschichte der Niederlande, Deutschlands ꝛc. Mit der Lectüre traten mancherlei schriftliche Ausarbeitungen (Auszüge, chronologische Tabellen ꝛc.) in Verbindung. Für Realien hatte der Prinz das lebhafteste Interesse; es ist hieraus zu erklären, daß man mit ihm auch Cato's Buch vom Landbau, Columella, Hesiod's Werke und Tage, Xenophon's Oekonomicus las. Merkwürdig erscheint, daß er vom Studium der Physik fern gehalten wurde, weil zu besorgen war, er werde auf diesen Gegenstand mit Leidenschaft sich werfen und dann für das Wichtigere keinen Sinn mehr haben.

Die Entwicklung des jugendlichen Fürsten war in der erfreulichsten Weise gefördert, sein Gemüthsleben zum Troste für alle, die den launenhaften, unlenksamen Knaben gesehen hatten, wie umgewandelt worden, als Fénélon, durch Bossuets Eifersucht und Leidenschaft in unglückselige Streitigkeiten verwickelt und eines schwärmerischen Quietismus angeklagt, das Vertrauen des Königs verlor und Versailles verlassen mußte (August 1697). Einer königlichen Weisung gemäß begab er sich nach Cambray, auf dessen erzbischöflichen Stuhl Ludwigs Dankbarkeit zwei Jahre vorher ihn erhoben hatte. Wir haben hier weder die Kämpfe, welche die Katastrophe herbeiführten, eingehender zu besprechen, noch die segensreiche Wirksamkeit, welche Fénélon nun als Oberhirt eines weiten Sprengels entfaltete, oder die Hochherzigkeit, mit welcher er den kirchlichen Zwist zu Ende führte, zu schildern. Und auch in Bezug auf den Einfluß, den er nach der Trennung noch auf den geliebten Zögling ausübte, dürfen wir kurz sein. Zunächst schien ihm freilich jede Möglichkeit dazu abgeschnitten. Im Januar 1698 wurden auch seine Freunde, die Abbés de Beaumont und de Langeron in rauher Weise vom Hofe entfernt, und er selbst schien so tief in Ungnade gefallen zu sein, daß die Hofleute kaum seinen Namen auszusprechen wagten.

Das Erscheinen der Aventures de Télémaque, wider seinen Willen erfolgt, verschlimmerte dieses Verhältnis. Der Plan zu diesem Werke war früh entworfen, im wesentlichen wohl auch schon in den Jahren 1693 und 1694 ausgeführt worden; aber die Arbeit hatte doch mannigfache Unterbrechungen erfahren, und ihre Abrundung und Vollendung fällt erst in die Zeit, wo er unmittelbar auf seinen Zögling nicht mehr wirken konnte und nun um so mehr das Bedürfnis fühlte, wenigstens noch mittelbar die Bildung des Thronerben vollenden zu helfen. Ueber das Werk als Kunstwerk können die Ansichten auseinandergehen, wie es denn gleich anfangs sehr verschiedene Urtheile erfahren hat; allein darüber kann kein Streit sein, daß es für den Zweck, dem es dienen sollte, außerordentlich gut berechnet war. Fénélon wollte dem künftigen Könige von Frankreich zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch die Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen. Darum hat er ihm nun auch das Königthum von allen Seiten dargestellt, in glorreicher Entfaltung und in schimpflicher Entartung, in gesicherter Haltung und in bedenklichen Krisen, im Glanze großer Erfolge und im Jammer schlimmer Enttäuschungen; er hat erkennen lassen, wodurch ein Volksleben recht gedeiht, wie viel dabei die persönlichen Fehler des Regenten stören und verwirren, wie aber auch wieder Weisheit und Kraft desselben anregend und belebend, ordnend und fördernd, schirmend und versöhnend wirken können; er hat veranschaulicht, wie viel dabei der freien Thätigkeit des Volkes überlassen werden darf, welchen Nachtheil ungeschicktes Eingreifen in die gesunde Lebensbewegung desselben bringt, wie indes Fahrlässigkeit, die den rechten

Moment unbenützt läßt, unwiderbringliche Einbußen verſchuldet, und wie jedenfalls durch weiſe Geſetze Großes ſich gründen und halten läßt. Mit vieler Kunſt ſind die verſchiedenen Gebiete der menſchlichen Thätigkeit in belebten Bildern dem Leſer vor Augen geſtellt, ſind über Landbau, Induſtrie und Handelsverkehr, Kunſtthätigkeit, öffentliche Erziehung, völkerrechtliche Verhältniſſe bedeutſame Lehren eingewebt. Zugleich wird deutlich gemacht, wie bald auch der weiſeſte König getäuſcht, der gerechteſte zu Unrecht und Härte verleitet werden kann, wie der Tyrann ſich ſelbſt einen Kerker baut und ſein Mistrauen auch rings um ihn Mistranen weckt, wie ein König für jedes Unrecht ſchwerer als andere Menſchen büßen muß, zuweilen nach gemachten Fehlgriffen der beſſeren Einſicht nicht folgen kann, oft unter dem Joche unwürdiger Günſtlinge vergeblich nach Befreiung ſeufzt, wie gerade die abſoluten Herrſcher die weniger mächtigen ſind und die Größe der ſie umſtrahlenden Herrlichkeit der Größe ihrer Verantwortlichkeit bei weitem nicht gleicht. Dazu nun noch eine Fülle ganz allgemeiner Lehren für das Leben: über Beſonnenheit und Ausdauer in der Gefahr, über Verſchwiegenheit, über die Sophiſtereien der Leidenſchaft, über die erlaubten Vergnügungen, über die Unterordnung jeder Neigung unter das Gebot der Pflicht ꝛc. — Es war eine grobe Verkennung Fénélons, wenn man in dieſen Schilderungen eine hämiſche Satire auf Ludwig XIV und ſeine Regierung ſuchte, und völlig verkehrt iſt das Bemühen geweſen, bis in das Einzelne die Beziehungen auf Menſchen und Dinge jener Zeit auszuſpähen (die erſte Ausgabe mit ſo ſpeciellen Ausdeutungen iſt die von H. Ph. de Limiers, Amſterdam 1719, nach welcher dann ähnliche auch in Deutſchland gemacht ſind). Allerdings aber hatte Fénélon ſelbſt unwillkürlich aus dem, was er geſehen und erlebt hatte, Züge in ſeine Darſtellungen aufgenommen, und da er an eine Veröffentlichung ſeines Werkes nicht gedacht, unbedenklicher und entſchiedener alles ausgeſprochen, was ſeinem pädagogiſchen Zwecke zu dienen ſchien. Je größer nun damals in Frankreich und Europa das Misvergnügen über Ludwigs Herrſchaft war und je ſeltener bis dahin eine Kritik derſelben ſich hatte verſuchen laſſen, deſto willkommener war dieſes Buch eines ſo ausgezeichneten Mannes, das allen Misſtimmungen Recht zu geben und zu kühnerer Beurtheilung aufzumuntern ſchien. Gewiß hat das Werk auch die Neigung geweckt, aus dem Alterthume, bei welchem man bis dahin vorzugsweiſe Muſterbilder für oratoriſche und poetiſche Darſtellungen geſucht hatte, auch politiſche Ideale abzuleiten, an dieſen dann die Zuſtände der Gegenwart zu meſſen und in der gerade hierdurch geſteigerten Unzufriedenheit die Helden und Lebensordnungen des Alterthums in um ſo hellerem Lichte zu ſehen. Die in dieſer Beziehung von Fénélon gegebenen Anregungen haben ſich durch das ganze achtzehnte Jahrhundert fortgeſetzt, das ja überhaupt die Alterthumsſtudien beſonders darum feſthielt, weil er ſie ſo kräftig empfohlen hatte. — Die Geſchichte des Buchs, der zahlreichen Ausgaben, die dieſer „Fürſtenſpiegel" erlebte, der Ueberſetzungen, durch welche auch andere Völker das Buch ſich aneigneten, der Nachbildungen, die es veranlaßte, würde Gegenſtand einer ſehr ausgedehnten Darſtellung werden können, wie denn auch eine hiſtoriſche Betrachtung der rein pädagogiſchen Benützung desſelben ſehr lehrreich ſein müßte. Die erſte wahrhaft correcte und vollſtändige Ausgabe (in 24 Büchern) erſchien erſt nach des Verfaſſers Tode im Jahr 1717 und zeigte die Leichtfertigkeit der wider Fénélons Wollen durch unredliche Proceduren bewerkſtelligten erſten Drucke. Aber dieſe hatten bereits einen erſtaunlichen Erfolg gehabt und dem Verfaſſer die bewundernde Theilnahme des im ſpaniſchen Erbfolgekriege gegen Frankreich bewaffneten Europa zugewandt.

Während dieſes Kriegs hat Fénélon für Frankreich doch die edelſte Wirkſamkeit entfaltet und ſeinen gereiften Zögling, der jetzt als Feldherr ſich verſuchen ſollte, in treueſter Weiſe, wiederholt unter den bitterſten Schmerzen, berathen. Als der Tod des Dauphin 1711 den Herzog von Bourgogne dem Throne zunächſt geſtellt hatte, ſtrebte Fénélon in Verbindung mit den Herzogen von Beauvilliers und von Chevreuſe den mit der edelſten Geſinnung erfüllten Fürſten zur Regierung des tief erſchöpften und mit Sehn-

ſucht auf ſeinen Regierungsantritt harrenden Reiches durch die ausgedehnteſten und bedeutungsvollſten Rathſchläge auszurüſten. Aber unter den erſchütternden Ereigniſſen, welche den königlichen Palaſt verödeten, ſank auch dieſer Prinz in jähen Tod (Februar 1712). Fénélon, im tiefſten Herzen verwundet, — das Leben und der Tod des Herzogs von Bourgogne war in der That das Leben und der Tod Fénélons — ſchloß ſeitdem mit der Welt ab und wandte alle Gedanken, alle Sehnſucht dem Frieden der Ewigkeit zu. Am Ende des Auguſt 1714 ſank auch der treue Beauvilliers in das Grab. Mit dem Eintritt des neuen Jahres erkrankte Fénélon ſelbſt; am 7. Januar vollendete er ſein reich geſchmücktes, vielgeprüftes Leben.

Fénélons Werke erſchienen zum erſten Male geſammelt, doch nicht vollſtändig, Paris 1787—92 in neun ſtattlichen Quartbänden, deren erſter eine gut geſchriebene Biographie Fénélons von Abbé Querbeuf enthielt. Im Jahre 1810 folgte eine zweite Ausgabe (Paris, 10 Bde. 8) und faſt gleichzeitig eine dritte (Toulouſe, 19 Bde. 12). Die pädagogiſchen Werke ſind ſehr oft aufgelegt worden; kaum zu überſehen ſind die Ausgaben und Ueberſetzungen des Telemach. Vgl. Ebert, bibliographiſches Lexicon I. Die beſte Biographie iſt noch immer de Bausset, Histoire de Fénélon (Par. 1808, 3 Bde. 8. 2. Ausgabe 1809), die in deutſcher Bearbeitung von Feder (Würzburg 1811 f. 3 Bde.) auch bei uns bekannter geworden iſt. Eine pädagogiſche Würdigung Fénélons hat der Verfaſſer dieſer Skizze in drei Schulprogrammen verſucht (Fénélon in Verſailles, Zittau 1857. 4. Fénélon und ſein Telemach. Ebend. 1858. Fénélon und der Dauphin. Ebend.) Eine umfaſſendere Arbeit in dieſer Richtung bereitet jetzt ein norddeutſcher Gelehrter vor. **H. Kämmel.**

Ferien (Schulferien). Sobald das Unterrichtsweſen eine gewiſſe Ausdehnung und Stetigkeit gewonnen hatte, trat auch das Bedürfnis ein, zu gewiſſen Zeiten der lernenden Jugend wie den Lehrern und Führern derſelben Erholung zu ſchaffen. Es iſt bekannt, daß für die Schulen in Rom das Feſt der Quinquatrus (Quinquatria) eben deshalb eine froh begrüßte Zeit war (Horat. epp. II. 2, 197). Bei der reichen Entwicklung des neuern Unterrichtsweſens mußten, je mehr die Kräfte der Lehrenden und der Lernenden in Anſpruch genommen wurden, um ſo mehr auch Zeiten der Erholung ein Bedürfnis werden. In den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts ſind daher Beſtimmungen über Ferien oft gegeben; ſeitdem hat die Schulgeſetzgebung dieſem Gegenſtande immer wieder ſorgfältige Aufmerkſamkeit gewidmet, und die darauf bezüglichen Beſtimmungen ſind ebenſo genau als mannigfaltig, drücken aber durchweg die Anerkennung aus, daß Ferien nothwendig ſind. Dabei iſt nun freilich von vornherein klar, daß das Bedürfnis ein ſehr verſchiedenes iſt: ein anderes für den Lehrer, ein anderes für den Schüler, ein anderes wieder für den Volksſchullehrer, ein anderes für den Lehrer des Gymnaſiums und der Realſchule, wie denn auch der Jüngling von 16—18 Jahren ſolcher Unterbrechungen in anderer Weiſe bedarf, als der Knabe von 6—8 Jahren; aber das Weſentliche iſt doch unter allen Umſtänden, daß den durch Wochen und Monate in gleichmäßiger Spannung gehaltenen Kräften eine Friſt geſchenkt wird, wo die Spannung aufgehoben und freiere Bewegung möglich iſt, wo die Ermüdung und Verſtimmung ſich löſen und Luſt und Trieb zu neuer Thätigkeit ſich bilden kann (vgl. die Art. Arbeit, Erholung). Dabei wird dann Bedürfniſſen anderer Art wie von ſelbſt auch Rechnung getragen: dem Bedürfnis der Lehrer, für einige Zeit einmal entſchiedener ihrer Familie leben, ihren perſönlichen Verhältniſſen dienen zu können, ebenſo dem Bedürfnis ſolcher Eltern, welche ihre Kinder fern vom häuslichen Kreiſe bilden laſſen und doch die eigene Einwirkung auf das Gemüth derſelben nicht aufgeben, ſie überhaupt wieder einmal beſitzen wollen, wie das Bedürfnis derjenigen Eltern, welche zu gewiſſen Zeiten des Jahres der wenn auch noch ſo beſchränkten Unterſtützung ihrer Kinder im Hauſe oder im Felde nicht entbehren können. Gewiß wird, wie jede zweckmäßige Abwechslung von Arbeit und Ruhe, auch die durch Ferien herbeigeführte für den ſcheinbaren Zeitverluſt in der erneuten Arbeitsluſt vollſtändige Entſchädigung ge-

währen, und die Erfahrung zeigt ja doch immer wieder, daß Kinder, wenn ſonſt die Schule rechter Art iſt, namentlich bei etwas längeren Ferien allmählich wieder lebhaftes Verlangen nach der geordneten Thätigkeit der Schule haben, und gewiß kommt der rechte Schulmann ſtets wieder mit Freude nach der Ferienzeit zur Schule zurück.

Gleichwohl wird anzuerkennen ſein, daß zu Anſetzung von Ferien in früherer Zeit nicht immer gerade klare Einſicht in die pädagogiſche Zweckmäßigkeit derſelben Grund geweſen iſt. Die Ferien hatten zunächſt kirchlichen Charakter und ergaben ſich z. B. ſchon aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche. Zumal die lateiniſchen Schulen des 16. Jahrhunderts waren nicht nur durch ihre Singchöre, ſondern durch ihre ganze Einrichtung der Kirche ſo nahe geſtellt, daß in der Zeit der hohen Feſte, vor und nach denſelben, Unterbrechung des Unterrichts als angemeſſen erſcheinen mußte, ja unvermeidlich war, da Lehrer und Schüler in mancherlei Weiſe für den Dienſt der Kirche ſich vorzubereiten hatten. Ueberdies aber forderte der hohe Ernſt, mit welchem man dieſe Feſte begieng, neben dem, was der Gottesdienſt von der Schule als ſolcher erwartete, ganz im allgemeinen die Auszeichnung der Feſtzeiten durch ſtille Sammlung des Gemüths und durch eine dem Hauſe überlaſſene Nachfeier. Wo, wie ſchon früh bei der Oſterzeit, mit dem Feſte der wohl auch durch öffentliche Prüfungen bezeichnete Schluß des Schuljahrs zuſammenfiel, gewannen die Ferien eine größere Ausdehnung. Ebenſo findet man oft, daß die frohe Weihnachtszeit Ferien bis zum Dreikönigstage brachte. Kürzer war die Ruhezeit am Pfingſtfeſte, dauerte indes doch auch an manchen Orten eine Woche. Später geſchah es hier und da, daß an jedem Tage der Charwoche wie der Weihnachtswoche der Hauptlehrer jeder Claſſe, der zugleich Religionslehrer war, eine Religionsſtunde hielt, die natürlich auf das Feſt Bezug hatte. Vgl. Vierordt, Geſch. der im J. 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelſchule I. 89 und Palm De pristina illustris Moldani disciplina narratio 15 f. Der enge Zuſammenhang der aus der Reformation hervorgegangenen Schulen mit dem kirchlichen Leben war übrigens auch der Grund, daß an den Marien- und Apoſteltagen, am Johannistage, am Michaelisfeſte, zu Faſtnacht die Schule ebenfalls ausfiel; da indes die Schüler an dieſen Tagen meiſt zum Beſuche des Gottesdienſtes verpflichtet waren, hatten ſie Ferien doch nur in dem Falle, daß auch vor dieſen „Mittelfeſten" noch durch die Vigilien freie Zeit gewonnen wurde. Man erkannte aber bald die Nachtheile ſo zahlreicher Unterbrechungen des Unterrichts und war daher faſt überall auf Beſchränkung bedacht. Vgl. Eckſtein, Beiträge zur Geſch. der Halleſchen Schulen I. 22 und Siderer, Geſchichte des Halberſt. Martineums 18. Für etwas ſpätere Zeit Fikenſcher Geſch. des Collegii Chriſtian-Erneſtini zu Bayreuth 201 f. 209. Während nun gegenwärtig dieſe Unterbrechungen faſt überall gänzlich abgeſchafft ſind, hat man natürlich die hohen Feſtzeiten der Schule als Ruhezeiten erhalten, und zwiſchen den verſchiedenen Arten der Schulen giebt es in dieſer Beziehung wohl keine erheblichen Verſchiedenheiten. Die Oſterferien dauern mindeſtens vom Gründonnerstag bis zum Dienſtag oder Mittwoch nach Oſtern, erſtrecken ſich aber in manchen Ländern auch noch bis zum Sonntag Quaſimodogeniti; die Pfingſtferien beginnen meiſt mit dem Sonnabend vor dem Feſte und reichen wieder bis zum Dienſtag oder Mittwoch nach demſelben, hie und da bis zum Trinitatisfeſte; die Weihnachtsferien umfaſſen gewöhnlich die Zeit vom Tage vor dem Feſte bis zum Neujahr, gehen aber wohl auch bis zum 6. Januar. Die ſächſiſchen Fürſtenſchulen hatten früher auch noch viermal im Jahre zur Zeit der gemeinſchaftlichen Abendmahlsfeier eine Unterbrechung der Studien.

Neben dieſen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien hatte man übrigens frühzeitig auch aus weltlichen Anläſſen Ferien. Den Schulzwecken zunächſt ſtanden diejenigen Vacationes, welche für die Anſtrengungen feierlicher Schulacte entſchädigen ſollten, wie diejenigen, welche zumal in geſchloſſenen Anſtalten als Belohnung ausdauernden Fleißes gewährt wurden. Dann kamen die Vacanzen der Jahrmarktstage, die an vielen kleinern Orten bis jetzt ſich erhalten haben, wenn ſie auch nicht mehr wie früher

bis zur Ungebühr ausgedehnt werden (Fickenſcher 202. Bierordt 89. Palm 16). Unterbrechung des Schulunterrichts wegen der Jahrmärkte in Nachbarorten findet wohl nirgends mehr ſtatt. In neuerer Zeit iſt übrigens von manchen Pädagogen (z. B. Zerrenner, Grundſätze der Schulerziehung § 122) der Wegfall aller Jahrmarktsferien verlangt und der Polizei empfohlen worden, gerade an Markttagen auf recht ordentlichen Beſuch der Schule zu dringen, da, auch wenn die Kinder an ſolchen Tagen nicht viel lernen ſollten, ſchon ihre Entfernung aus dem Marktgewühl und ihre dadurch bewirkte Verwahrung vor mancherlei Verſuchungen ein Vortheil ſei. Andre freilich, wie Nebe (Der Schullehrerberuf § 243), haben darauf hingewieſen, daß das Geräuſch der Jahrmarkttage ein ruhiges Schulehalten faſt unmöglich mache; auch läßt ſich ſagen, daß in kleinern Orten an ſolchen Tagen das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder bei ihren Geſchäften zu benützen, einige Rückſicht verdient. Für höhere Anſtalten liegt die Sache wohl etwas anders. Ein Zugeſtändnis eigener Art iſt es, daß die Kirchweihfeſte z. B. in Sachſen zwei ſchulfreie Tage (im Altenburgiſchen vor einiger Zeit noch vier) nach ſich ziehen, wie denn auch manche Gymnaſien die Schüler, deren Heimatorte Kirchweihfeſt haben, für zwei Tage vom Schulbeſuche dispenſiren. — Sehr wichtig ſind für die Volksſchule die Ernteferien, und die Schulgeſetzgebung hat ſich viel mit ihnen beſchäftigt. Man ſuchte früher in Preußen, Sachſen, Württemberg dadurch zu helfen, daß man während des Sommers den Unterricht auf etwa zwei Morgenſtunden beſchränkte und die Schulinſpectoren ermächtigte, manche Kinder während der eigentlichen Erntezeit vom Schulbeſuche ganz oder zum Theil zu befreien, und noch jetzt iſt in Sachſen Praxis, daß eigentliche Ernteferien nicht beſtehen, ſondern den Schulvorſtänden nur nachgelaſſen iſt, die Schullehrer auf ihr Anſuchen ſtatt ſogenannter Hundstagsferien „in den geſchäftsvollſten Tagen der Erntezeit" eine Woche von ihren amtlichen Pflichten zu entbinden. Ungleich liberaler iſt man anderwärts (im Anhaltiſchen, in Hannover, in Mecklenburg, im Altenburgiſchen, im Großherzogthum Heſſen ꝛc.) geweſen und hat die Sommerferien bis 3, 4, 6, 8 Wochen ausgedehnt. Ueber die Zeit der Ernteferien iſt natürlich nach örtlichen und klimatiſchen Verhältniſſen zu entſcheiden; die Beſtimmung des Anfangs, wohl auch die Vertheilung, wird am beſten den nächſten Behörden (den Localinſpectoren) überlaſſen, obwohl die höhern auf Controle auch in dieſem Stück nie zu verzichten haben. Die feſte Regelung des Schulbeſuchs in der Volksſchule iſt übrigens, auch nach Abſtellung des Unterſchiedes von Sommer- und Winterſchulen, hier und da noch ſo wenig populär, daß dem Volksgefühle in den Tagen der Heu-, Getreide- und Kartoffelernte, der Weinleſe ꝛc. ſchonende Rückſichten nicht verſagt werden können. Für die höhern Schulen ſind die Sommer- oder Hundstagsferien in manchen Ländern ſchon ſeit alter Zeit eine zuſammenhängendere Zeit der Erholung geweſen. Indes trifft man in ziemlich weiter Ausdehnung den Gebrauch, einen Monat hindurch nur die Nachmittagsſtunden ausfallen zu laſſen, die fleißige Rectoren doch auch wieder zu beſondern Privatlectionen benützten. So der treffliche Chr. Weiſe in Zittau, der in einem Programm von 1679 ſeinen Schülern zurief: Habeamus Caniculares, sed quales coluit Majolus, quales Lipsius, Puteanus, Muretus et alii, quorum praecipua scripta etiam debemus Canicularibus; sic Deus feliciter effluere jubeat mensem hunc messesque tum horreis tum ingeniis largiatur quam maxime salutares! Aber ſelbſt bei ſolcher Einſchränkung (vgl. Schulze, Geſch. des Gymn. zu Gotha 86) fanden dieſe Ferien Tadler, und ſo war an manchen Orten (z. B. in Durlach nach Bierordt a. a. O.) während der Hundstage immer nur der Montagnachmittag frei. In den ſächſiſchen Fürſtenſchulen gab es bis auf die neuere Zeit Ferien dieſer Art gar nicht. Jetzt dürften die höhern Anſtalten faſt überall 3—4 Wochen unverkümmerte Sommerferien haben (über Baden vgl. Bd. I. 410, über Baiern I. 435. 454); doch iſt ſelbſt in den einzelnen Ländern die aus pädagogiſchen Gründen wünſchenswerthe Uebereinſtimmung in der Zeit noch nicht erreicht und wird auch äußerer Verhältniſſe halber kaum jemals zu bewirken ſein. Manche Anſtalten haben ſich auf drei Wochen Sommerferien beſchränkt, um zu Michaelis

(am Schluſſe des Sommerhalbjahrs) eine Woche pauſiren zu können. Auch ſind Ferien von 4 Wochen, wenn ſie, wie in Deutſchland ſehr gewöhnlich, mitten in das Schuljahr fallen, namentlich für jüngere Schüler zu ausgedehnt, und wenn es das Verhältnis der Mittelſchulen zur Univerſität und den höhern Fachſchulen zuließe, wäre doch vielleicht das Zweckmäßigſte, die längern Ferien an den Schluß des Schuljahrs zu verlegen, wie dies jetzt in Oeſterreich geſchieht, wo die in den Herbſt fallenden Hauptferien, die früher vom 7. Auguſt bis zum 1. October reichten (Mützells Zeitſchrift 1848 S. 289), auf vier Wochen reducirt ſind. Eine größere Ausdehnung, wie z. B. in England und vollends in Amerika (vgl. Bd. I. 101 f.) kann nicht ohne Nachtheile ſein. „Es fehlt den Schülern noch die Willenskraft und das Verſtändnis, ſich ſelbſt während einer ſo langen Zeit zweckmäßig zu beſchäftigen. Das Verſäumnis deſſen, was gelernt werden ſollte, das Vergeſſen des Erlernten, die Unterbrechung der ſo wichtigen Regelmäßigkeit des Arbeitens, der Zwang zum Müßiggehen ſind viel zu groß und gefährlich für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung“ (öſterr. Org. Entwurf von 1849). Jedenfalls iſt die Vertheilung der jährlich zugelaſſenen (8—10) Ferienwochen in mehrere Ruhezeiten dem Bedürfnis der Jugend das Entſprechendſte; es kommt dadurch eine Abwechſelung in das Schulleben, welche die Kraft nie überſpannen und doch auch den Faden nie verlieren läßt. Im ganzen macht ſich die Vertheilung leicht; im beſondern iſt nur darauf zu ſehn, daß die Sommerferien und die Michaelisferien einander nicht zu nahe kommen.

Wie man nun das Jahr durch ſolche Ruhezeiten unterbrochen hat, ſo iſt frühzeitig auch die Woche ſo eingerichtet worden, daß ſie zwei von Schulſtunden freie Nachmittage (Dienstag und Donnerstag oder Mittwoch und Sonnabend) erhalten. Dabei kann allerdings die Frage ſein, ob es nicht zweckmäßiger wäre, nach dem Beiſpiele ſchottiſcher und engliſcher Anſtalten ſtatt der zwei Nachmittage einen ganzen Tag (den Sonnabend) frei zu geben. Für größere Schüler wenigſtens, die dann zuſammenhängendere Arbeiten nach individuellem Bedürfnis vornehmen könnten, dürfte dieſe Einrichtung empfehlenswerth ſein. Vgl. Schuſter in Mützells Zeitſchrift 1857 S. 822.

Die Benützung der Ferien wird nach Verſchiedenheit der Schulen natürlich eine ſehr verſchiedene ſein. Iſt nun der Hauptzweck Erholung für Lehrer und Schüler, ſo muß ſicherlich jede Einrichtung vermieden werden, wodurch die Erreichung dieſes Zweckes illuſoriſch würde. Wenn man alſo zuweilen, von der Anſicht geleitet, daß die Zöglinge der Volksſchule bei der geringern Anſpannung, die ihren Kräften zugemuthet wird, eigentlicher Ferien kaum ſehr bedürfen, verlangt hat, daß dieſen auch in den Ferienwochen ein auf einzelne Stunden beſchränkter Unterricht ertheilt, oder falls man die größern Kinder zu Erntearbeiten entlaſſen wolle, wenigſtens den kleinern Gelegenheit zum Fortlernen gegeben werde, ſo hat man doch eigentlich dem Lehrer ein freieres Aufathmen verſagen wollen. Andererſeits iſt es gewiß auch widerſinnig, wenn Schüler höherer Anſtalten mit Ferienarbeiten überladen werden (vgl. d. Art. Aufgaben S. 288). Man kann es zwar gelten laſſen, ja man wird es für zweckmäßig halten müßen, daß die jüngeren Schüler durch Aufgaben namentlich zu Wiederholungen angehalten werden, und gereiftere Schüler Veranlaſſung bekommen, eine zuſammenhängende Lectüre mit Auszügen vorzunehmen, manche Nebengebiete der Wiſſenſchaft ſich bekannt zu machen, in freierer Production ſich zu verſuchen (vgl. Wyttenbach Praef. zur 1. Ausg. der Selecta principum hist. XXIX. und Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 726 f.); aber man darf die Schüler doch nicht mit Aufgaben in die Ferien entlaſſen, welche ihnen für dieſe alle Harmloſigkeit rauben und ſie an die Rückkehr zur Schule nur mit Angſt denken laſſen.*) Wenn das Haus öfter, als es zu geſchehen pflegt, mit der

*) Zu der Ausgleichung zwiſchen Berufsarbeit und Muße, welche der Art. Erholung S. 169 ff. fordert, gehört insbeſondere auch das, daß die Ferien zu jener freien Thätigkeit, die aus der individuellen Neigung und freien Wahl hervorgeht, genügenden Raum laſſen; die Liebhabereien

Schule sich in rechtes Einvernehmen setzte, könnten Eltern, die sonst Einsicht und ernsten Willen haben, gerade die Ferien zu recht nützlichen machen, und es würden dann die Surveillants, welche Wilm (Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation I. 261) empfohlen hat, als sehr entbehrlich erscheinen. Wenigstens sollten die Eltern verhüten, daß ihre Söhne aus den Ferien zuweilen wesentlich verändert zurückkehren, und das frühere ordentliche Verhalten, an dem man sich erfreute, dahin ist (Ziller, die Regierung der Kinder 169). — Ferienreisen sind in der Gegenwart oft empfohlen worden und können, recht geleitet, die Schüler, welche sie unternehmen, leiblich und geistig erfrischen, mit einer Fülle neuer Anschauungen bereichern und zu einem selbstthätigen Auftreten anleiten; doch dürfte es an der Zeit sein, vor Uebertreibungen in dieser Beziehung zu warnen. Wie solche Reisen am besten einzurichten sind, davon s. den Art. Fußreisen (Kapp, die Gymnasialpädagogik im Grundrisse 182 ff. Vgl. Boclo, das Fußreisen als sicherstes Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde und als eine den jugendlichen Menschen körperlich und geistig erfassende Askesis dargestellt. Hannover 1831). Daß Lehrer ihre Ferien auch zu größern Ausflügen benützen, scheint sich jetzt von selbst zu verstehen, und bei der Leichtigkeit, mit welcher wir auf Eisenbahnen auch fernere Ziele und in kurzer Zeit erreichen können, ist die Versuchung auch für schwerfälligere Naturen groß. Wie bedeutend aber auch die auf solchen Reisen zu gewinnenden Vortheile sein mögen, zweifelhaft bleibt es doch, ob diejenigen wohl thun, welche lieber schon vor dem Anfange der Ferien im Reisekleide zum Bahnhofe eilen und erst in der Nacht vor dem Wiederanfange der Schule zurückkehren. Die in contemplativer Ruhe zugebrachten Ferien haben doch auch einen eigenthümlichen Reiz und bringen manchen sehr erfreulichen Gewinn.

Im allgemeinen mag noch verwiesen werden auf: Meierotto von den nothwendigen und freiwilligen Schulferien. 1786; Greverus, Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens 297 ff.; Kirsch, Volksschulrecht 384 ff.; Hoffmann, Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. I. 262 f. **H. Kämmel.**

Fertigkeit. Fertigkeiten. Alle Processe des Lebens — sei es nun des leiblichen oder des geistigen — können mit größerer oder geringerer Lebendigkeit und Geschwindigkeit vor sich gehen. Diese psychologische Thatsache in Verbindung mit der gegebenen Kraft, die Lebensthätigkeit mehr oder minder willkürlich und dabei mit leichterer oder geringerer Anstrengung hervorzurufen, begründet den pädagogischen Begriff der „Fertigkeit." Während das Wort: „Fähigkeit" überhaupt die günstige Beschaffenheit jemandes zu gewissen Thätigkeiten und Handlungen bezeichnet, setzt die Fertigkeit eine Gestaltung der Fähigkeit zum lebendigen, willkürlichen und leichten Vollzug jener voraus und wird zur Geschicklichkeit, wenn die Handlungen mehrfach zusammengesetzter und künstlicher Art sind.

In dem bezeichneten Wesen der Fertigkeit liegt, daß die Bildung zu ihr für die Entwicklung des geistigen Lebens zwei Momente darbietet, die in pädagogischer Beziehung von wesentlicher Bedeutung sind. Es ist mit ihr einmal überhaupt eine Steigerung des Lebensprocesses gegeben, sodann aber fürs andere auch eine nähere, ergänzende oder auch berichtigende Bestimmtheit desselben ausgesprochen, indem durch sie die Thätigkeit wesentlich auf das Vollziehen der Lebensacte als solches (das πράττειν) neben und im Gegensatz zu einem entweder mehr leidentlichen Verhalten oder zu einer mehr betrachtenden, die Gegenstände auf sich wirken lassenden und sich in sie vertiefenden

des Knaben, mag er nun an dem Clavier oder einer Reisebeschreibung sitzen oder an der Hobelbank stehen oder durch die Wälder streifen, Schmetterlinge fangen, Eichhörnchen belauschen, kurz die vielen Allotria, mit denen die Schule zuweilen sogar im Streite liegt, haben in den Ferien das Recht, aus ihrem Verstecke hervorzukommen; hat sich das junge Herz daran gelabt und gesättigt, so nimmt es nachher williger auch die Arbeit wieder auf. D. Red.

Thätigkeit (θεωρεῖν) als ſolcher gerichtet wird. Daraus folgt, daß die Entwicklung der Fertigkeit von ſelbſt das Element des Praktiſchen (im weitern Sinn) im Gegenſatze zum Theoretiſchen in ſich trägt, daß ſie ſich auf dem Gebiete des Erkennens, der Kenntnisbildung als ſolcher und ſofern ſie ein Können (Kunſt) iſt, dem Wiſſen als ſolchem zur Seite —, beziehungsweiſe entgegenſtellt. Während hier die Entwicklung entweder in der Richtung von außen nach innen (wie bei ſinnlichen Anſchauungen) oder rein innerlich (Denken) ſtattfindet, handelt es ſich bei der Fertigkeit von Entwicklungen, die vorherrſchend von innen nach außen gehen, weswegen ſie auch in der Regel nie ohne energiſche Anwendung der Willenskraft, ſei es auch bloß im Anfange des Proceſſes, zu Stande kommt.

Blicken wir auf das Gebiet, auf dem ſich die Bildung zur Fertigkeit geltend machen kann, ſo ergiebt ſich aus der pſychologiſchen Grundanſchauung von ſelbſt, daß an ihr das ganze Leben Theil nehmen kann. Es giebt eben ſo viele Fertigkeiten als Vermögen und Kräfte. Eine Ausnahme davon können nur diejenigen Seiten des Lebens bilden, auf denen die willkürliche Thätigkeit nicht eingreifen kann — eben damit im geiſtigen Leben der ganze Kreis des Fühlens. Gerade weil dieſes ſeinem eigenſten Weſen nach etwas urſprüngliches, der willkürlichen Beſtimmung ſich entziehendes iſt, müßte es, ſobald es dieſe Beſtimmtheit annehmen wollte oder ſollte, ſich ſelbſt widerſprechen und zur Unwahrheit und Manierirtheit ſich misbilden. Um ſo gewißer nimmt aber daran ſeiner eigenſten Natur gemäß der ganze Umkreis der Willens- und ſittlichen Thätigkeiten Theil, auf dem ſich die Fertigkeit als eine Steigerung zur Lebendigkeit, Freiheit und Stetigkeit (ſ. d. Art. Gewöhnung) offenbart, wie denn endlich Tugend nichts anderes iſt, als eine Fertigkeit, Gutes zu thun. Davon abgeſehen — weil dieſe Seite an einem andern Orte näher erörtert werden wird — bleibt für die Bildung zur Fertigkeit als hauptſächlicher Gegenſtand das innerhalb des Einfluſſes der Willkür fallende phyſiſche Leben (Gliederbewegungen, auch Sinnesthätigkeiten) und das übrige geiſtige, insbeſondere das intellectuelle Leben und zwar ſeinem ganzen Umfange nach, möge es ſich innerhalb concreter oder abſtracter Vorſtellungen, innerhalb des Ideellen oder Realen, der Verbindung gleichartiger oder ungleichartiger Vorſtellungen, der formalen oder materialen Geiſtesthätigkeit bewegen, möge es ſich endlich rein innerhalb des Geiſtes halten oder in leibliche Thätigkeiten übergehen und darin ſich fortſetzen. Auf dieſe Weiſe prägt ſich darin die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens ab und drückt ſich je nach den einzelnen Forderungen, Aufgaben und namentlich den äußern Erſcheinungen in einzelnen beſonderen **Fertigkeiten** aus. Es giebt Denk-, Rechen-, Memorir-, Auffaſſungs-, Sprach-, Compoſitions-, Ueberſetzungs-, Schreib-, Zeichen-, Sing-, Turn- u. ſ. w. Fertigkeiten. Von ſelbſt aber tritt bei dieſen der Unterſchied derjenigen Fertigkeiten, welche rein innerhalb der Vorſtellungen beharren und derjenigen, welche auf correſpondirende Bewegungen des Leibes ſich erſtrecken, d. h. der rein geiſtigen und der techniſchen Fertigkeiten hervor, während die letzteren hinwiederum das einemal mehr auf Darſtellung von Kraftäußerungen (gymnaſtiſche Uebungen, mechaniſche Thätigkeiten aller Art), bald mehr auf Darſtellung von Zeichen für den geiſtigen Verkehr oder beſonderer innerer Erregungen (Sprechen, Leſen, Schreiben; Singen, Zeichnen) ſich erſtrecken.

Wie ſtellt ſich nun aber die Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu dieſer Seite der Lebensentwicklung? Welche Stellung und welchen Werth hat die Bildung zur Fertigkeit innerhalb der menſchlichen Bildung? Fragen wir danach, ſo wird es im allgemeinen von ſelbſt klar ſein, daß es im weſentlichen Intereſſe wie der Geſammt- ſo jeder Specialbildung liegt, die Thätigkeit zur Fertigkeit zu ſteigern. Erſt in der Fähigkeit, jegliche Operation auf dieſe Weiſe zu vollziehen, liegt bis auf einen gewiſſen Grad die Gewißheit des ſichern und feſten Beſitzes, die Gewähr einer richtigen und treffenden An- und Auffaſſung des Gegenſtandes, die Bedingung der Möglichkeit, mit Ausſicht auf Erfolg von einer Stufe des Wiſſens und Könnens zur andern weiter zu ſchreiten, insbeſondere und hauptſächlich aber die Kraft, über das Erfaßte und Errungene mit

Freiheit disponiren und davon für die Erfüllung jeder entgegentretenden Lebensaufgabe Gebrauch machen zu können. Insofern kann namentlich gegenüber von einem rasch hineilenden und zu hohe Ziele verfolgenden oder einem allzu theoretisirenden Unterricht im Interesse seines lohnenden Erfolges und der Förderung praktischer Berufsthätigkeit, welche vollends bei dem Volksleben besonders zu betonen ist, auf die Bildung zur Fertigkeit nicht genug Nachdruck gelegt werden. Es liegt darin zugleich auch die Probe einer tüchtigen Willensanstrengung auf Seiten des Lehrers und Schülers. — Auf der andern Seite ist aber doch auch nicht außer Auge zu lassen, daß diese Bildung ihre Grenzen und ihr Maß hat. Zweierlei psychologische Erscheinungen und Gesetze kommen dabei in Betracht. Es ist oben schon erwähnt worden, daß bei jener die Richtung von innen nach außen gegenüber der rein innern oder von außen nach innen gehenden Thätigkeit die vorherrschende sei. Daraus folgt von selbst, daß durch die auf das fertige Thun gerichtete Energie auf natürliche Weise die Energie der Auffassung und der geistigen Durchdringung der Gegenstände in den Hintergrund gedrängt werden kann. Als Beispiel möge die Sprech- und memorirende Vortragsfertigkeit dienen. Je einseitiger (man denke namentlich auch an das Erlernen fremder Sprachen zum Behuf des Sprechens) auf diese Werth gelegt wird, desto näher liegt die Gefahr, daß der geistige Gehalt, der hinter den Worten liegt, nicht zu seinem Rechte kommt, so daß sich überhaupt darin zeigt, wie leicht unter der auf die leichte und gewandte Darstellung und Aeußerung gerichteten Thätigkeit der Kern des geistigen Lebens Noth leidet. Schon darum muß überall dafür gesorgt werden, daß der Entwicklung zur Fertigkeit nicht das gehörige geistige Gegengewicht mit der Richtung nach innen fehle und die sogenannte praktische Bildung nicht zu einer Aeußerlichkeit und einem leichten oberflächlichen Wesen werde. — Dasselbe ergiebt sich aus dem zweiten Umstande. Die Bildung zur Fertigkeit führt es von selbst mit sich, ja fordert es sogar, daß die einzelnen Thätigkeiten, durch welche der ganze Proceß sich vermittelt, schon um der nothwendigen Raschheit ihrer Aeußerungen willen, selbst wenn sie ursprünglich mit Bewußtsein verknüpft waren, in den Zustand des Nichtbewußtseins übergehen, d. h. mehr oder minder mechanisch werden (s. d. Art. Gewöhnung). Man denke an die einzelnen Acte des Schreibens, Lesens, des Rechnens (nach abkürzenden Formen und Formeln) u. s. w. Eben daraus folgt, daß, wenn nicht nebenher immer von neuem für geistige Nahrung des bewußten innern Lebens und Erregung eines freien selbständigen Nachdenkens gesorgt wird, die Bildung zur Fertigkeit ihre schweren Einseitigkeiten mit sich führen müßte, und daß auch im Leben des Volks, in welchem allerdings die praktische Fertigkeit neben dem Wissen ihre hervorstechende Bedeutung behält, alle Sorge dafür zu tragen ist, daß die Bildung nicht in einen Mechanismus ausarte.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, so wird je nach den verschiedenen Bildungszielen die Art derjenigen, auf welche die Erziehung ihr besonderes Absehen richtet, auch eine verschiedene sein. Es werden bei der gelehrten wie bei der realistischen, bei der philosophischen, wie bei der mathematischen, bei der wissenschaftlichen wie bei der volksthümlichen Bildung je andere Fertigkeiten in den Vordergrund treten. Zu einer der allgemeinsten Forderungen aber, welche mit der menschlichen Bildung als solcher zusammenhängen, gehört die Sprachfertigkeit, während im Kreise des Volkslebens die Fertigkeit im sinnlichen Auffassen und Anschauen, die Fertigkeit einfacher Zahlencombinationen und alle ins Leibliche übergehenden, auf äußere Bewegungen gerichteten Fertigkeiten von besonderer Bedeutung sind.

Eben diese äußeren Fertigkeiten aber verdienen wegen ihres Wesens noch eine besondere pädagogische Betrachtung. Sie stehen theilweise entweder ursprünglich mit dem geistigen Leben nur in einer entfernteren Verbindung (wie z. B. alle Gliederbewegungen, gymnastische Uebungen) oder tragen zunächst und unmittelbar als solche nichts zu einer Entwicklung desselben bei, streben auch vorherrschend zu einem Mechanismus hin (wie z. B. das Lesen und Schreiben von seiner mechanisch-technischen Seite oder gar

förmlich gewerblich-technische Thätigkeiten). Darum hat die Erziehung nicht bloß darauf zu reflectiren, daß diese überhaupt nicht — wie schon früher berührt — zu sehr vorherrschend sich geltend machen (Entfernung namentlich aller förmlich gewerblichen Thätigkeit aus der Schule), sondern daß namentlich diejenigen äußern Fertigkeiten, in denen sich die innern Zustände des geistigen Lebens darstellen und ausprägen, wie z. B. das Singen, Zeichnen, gegenüber den übrigen zu ihrem Rechte kommen. Sodann wird es gelten, die Aneignung derjenigen Fertigkeiten, die, so wenig sie unmittelbar das geistige Leben fördern, doch die wesentlichen Bedingungen des geistigen Verkehrslebens sind, wie z. B. Lesen und Schreiben, anstatt sie durch künstliche Methoden zu erschweren, so viel als möglich zu erleichtern, und endlich dieselben überhaupt so wenig als möglich als etwas selbständiges, für sich seiendes zu betrachten, sondern in den Dienst von etwas geistigem zu stellen. (Singen, Zeichnen; Turnen, auf der Grundlage eines allgemeinen, geistig frischen, kräftigen und vaterländisch gesinnten Jugendlebens!) Man lese das Treffende, was über all diese Dinge auf seine Weise Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II. bemerkt.

Nach dem Vorangehenden bleibt endlich nur die Frage noch zu beantworten, wie in der Erziehung die Fertigkeit begründet und gebildet werde? (vgl. den Art. „Einübung") und dabei ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß für eine sichere und dauernde Nachwirkung unendlich viel von der möglichst vollkommenen Vollziehung der ersten grundlegenden Acte ankommt. Diese selbst sind, so weit sie nicht in Folge unmittelbarer und directer Anregungen zu Stande kommen, namentlich bei äußern Fertigkeiten durch Association der entsprechenden Muskelbewegungen mit den Wahrnehmungen des Gesichts- und Gehörsinns, also durch Vormachen zu erzeugen. — Im weitern erscheint freilich als das wesentlichste Mittel dafür, daß die Thätigkeiten immer rascher und leichter erfolgen, die Wiederholung derselben. Dadurch wird am einfachsten und sichersten wie die Gewandtheit jeglicher Muskelthätigkeit so die Verstärkung und Sicherheit der Ideenassociationen und Combinationen erreicht. Je mannigfaltiger und vielseitiger diese Wiederholungsübungen sind, anstatt immer dieselbe einförmige, gegebene Weise einzuhalten, desto freier und leichter wird sich die Fertigkeit gestalten, weswegen namentlich auf geistigem Boden die Repetitionen unter neuen Anknüpfungs- und Gesichtspuncten und mit selbständiger Entwicklung nicht dringend genug empfohlen werden können. — Dabei wird die Leichtigkeit der Wiederholung begünstigt durch Zerlegung und Gliederung der Thätigkeit und Arbeit (man denke an die Production jedes Buchstaben nach seinen einzelnen Theilen; an die Theilung des zu bewältigenden Memorirstoffs), sowie dadurch, daß man in sinnlichen Zeichen (Merkzeichen) und in verständiger Combination und Disposition Stützen und Hülfsmittel sucht. — Um aber den Trieb zur Wiederholung bis zur Fertigkeit zu wecken, bedarf es auf der einen Seite im Unterricht einer großen Ausdauer und Zähigkeit des Lehrers, auf der andern Seite einer Munterkeit, innern Lust und Freude an der Sache bei dem Schüler. Dafür ist es von ebenso großer Wichtigkeit, daß schon die ersten Eindrücke und Thätigkeiten lebendig und Interesse erregend sind, als daß das Geschäft der Einübung nie zum Ueberdruß und Widerwillen führe. Deswegen ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit: stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinns für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Werthvollen, das in dem Errungenen liegt.

Dr. **Eisenlohr.**

Festigkeit. Ohne Festigkeit im Denken, Wollen und Handeln giebt es keinen Charakter; diese Festigkeit bildet zugleich die Grundbedingung und den Gradmesser für die Stärke desselben. Wie der Charakter passiv durch festen Widerstand gegenüber den sein Wesen störenden und verwirrenden Einflüßen, activ durch Fixirung der Grundsätze, hervorgehend aus der festbestimmten Form des Handelns, sich äußert, ist bereits im betreffenden Artikel (Th. I. S. 777, b u. c) hervorgehoben; hier ist der Ort, das

pſychologiſche Grundverhältnis des „Feſten“ und die hierdurch bedingte pädagogiſche Thätigkeit in Kürze darzulegen.

Wir begegnen auf dem pſychiſchen Gebiet denſelben Gegenſätzen wie auf dem des phyſiſchen Lebens: auch da giebt es feſte und flüſſige, harte und weiche, elaſtiſche und ſtarre Naturen, und die auf das Naturell ſich gründenden Temperamente können wir füglich in feſte und flüſſige abtheilen. Die beiden feſten ſind das phlegmatiſche und choleriſche, die beiden flüſſigen das ſanguiniſche und melancholiſche Temperament. Der Phlegmatiker wird von körperlicher Seite her durch die geringe Nervenreizbarkeit, den langſamen Stoffwechſel, die Gleichmäßigkeit der Functionen überhaupt ſehr begünſtigt, auch im Geiſtigen und Sittlichen eine große Beharrlichkeit und Feſtigkeit zu entwickeln; er braucht nur dem in ſeinem Weſen begründeten Geſetz der Trägheit zu folgen, um eine gleichmäßige Stimmung ſeiner Seele zu behaupten und das feſtzuhalten, was er als recht, gut und zweckmäßig erkannt hat. Der Choleriker beſitzt von Natur eine kräftige Sinnlichkeit und mit dieſer zugleich eine bedeutende Stärke der Seelenkräfte; er kann deshalb von äußeren Eindrücken zwar lebhaft erregt werden, aber es wird dies überwiegend mit und zu eigener Selbſtthätigkeit und zur Geltendmachung ſeines Weſens geſchehen. Mit derſelben Entſchiedenheit, mit der er das ihm Zuſagende aufnimmt und verarbeitet, weiſt er das ihm Fremde oder Feindliche zurück; er trotzt gegen fremde Einflüſſe und beharrt gern bei vorgefaßten Meinungen. Man hat wegen dieſer günſtigen Dispoſition zur Feſtigkeit auch wohl beide, das phlegmatiſche und choleriſche Temperament die Charakter-Temperamente genannt, und das ſanguiniſche und melancholiſche die Naturell-Temperamente (vgl. Populäre Vorleſungen aus dem Gebiet der Phyſiologie und Pſychologie von Dr. Emil Harleß, 1855), da bei dieſen das Naturell, indem es der Charakterfeſtigkeit mehr hinderlich als förderlich iſt, überwiegend ſich geltend macht. Der Sanguiniker hat leichtes, durch lebhaften Stoffwechſel ſtets erfriſchtes Blut, leichte Erregbarkeit und leichten Sinn; der Melancholiker hat ſchweres Blut und ſchweren Sinn; jener wird vorzugsweiſe durch Luſtempfindungen, dieſer durch Unluſtempfindungen beſtimmt. Beide Temperamente können ſich momentan zu großer Kraftentwicklung erheben, aber die Feſtigkeit und Folgerichtigkeit im Handeln geht ihnen ab, da für ſie die ſtets beweglichen Gefühls- und Phantaſiegebilde das Maßgebende ſind. Der Sanguiniker giebt ſich zu ſehr den Reizen der Außenwelt hin, der Melancholiker zu wenig, daher ſeine pſychiſchen Vermögen Mangel leiden und Unluſtgefühle ſich bilden, während der Sanguiniker wegen der Ueberfülle und des Wechſels der Reize dieſe nicht kräftig genug bewältigt und feſthält. Zum Glück für den Erzieher ſind die Temperamente in der Wirklichkeit nie ganz rein ausgeprägt, ſondern vielfach gemiſcht und gemildert; ſie bilden für die freie Selbſtbeſtimmung des Geiſtes keine abſolute Schranken. Gleichwie es kein pſychiſches Gebilde giebt, das durchaus ſtarr zu nennen wäre und keine Verſchmelzung oder Berührung mit anderen zuließe: ſo giebt es auch keine durchaus flüſſige Bildungen, die aller Fixirung widerſtrebten. Wie eine umſichtige Erziehung verhüten ſoll, daß die Feſtigkeit des Phlegmatikers in Eigenſinn, des Cholerikers in Starrſinn ausarte: ſo hat ſie auch dahin zu wirken, daß die Naturanlage des Melancholikers, der ſich gern von der Außenwelt in ſein Inneres zurückzieht und allerlei trüben Vorſtellungen und traurigen Gefühlen Raum giebt, veredelt werde zum idealen Ernſt, den das tiefe Gefühl von der Vergänglichkeit und Unzulänglichkeit alles Irdiſchen zum tieferen Erforſchen der Welt des Geiſtes, zum innigeren Glaubensleben treibt und ſo durch die Fixirung eines religiöſen Mittelpunctes auch zur ethiſchen Kraft und Feſtigkeit des Handelns überleitet. Die Erziehung ſtrebt darnach, den pſychiſchen Gebilden Feſtigkeit zu geben, wo ſie der bloßen Naturanlage überlaſſen verſchwimmen würden, indem ſie die Vorſtellungen für die Seele des Zöglings abzugrenzen, ihre Bildung zu leiten, abzuſchwächen und zu verſtärken, und die in und mit den Vorſtellungen ſich entwickelnden Gefühle und Strebungen in der Art mit den intellectuellen Gebilden zu verſchmelzen ſucht, daß ſie gegen-

feitig sich halten und stützen. Bei allen Schwierigkeiten und Hemmnissen, die in den Lebensverhältnissen und in der Individualität des Zöglings, wie in der beschränkten Kraft der Erzieher unvermeidlich gegeben sind, können doch folgende für die Bildung zur Festigkeit entscheidende Puncte nicht bloß erstrebt, sondern auch — nach den gegebenen Bedingungen selbstverständlich modificirt — erreicht werden.

1) Festigkeit des Denkens. Die Anschauung bildet die Grundmauer für das Gebäude der Gedanken. Daß von der Anschauung zum Begriff fortzuschreiten sei, darüber ist man einig; aber weniger ist man auf das längere Festhalten im Bereich der sinnlichen Anschauung bedacht; man schreitet meist zu voreilig fort zum reflectirten und begrifflichen Denken. Von größter Wichtigkeit ist, daß von vornherein die sittliche Kraft im Anschauen, nämlich die gehaltene Aufmerksamkeit, die willige Hingabe an den Gegenstand, das Anschauenwollen gebildet werde, so daß jedes Schwanken, jede Unklarheit und Unsicherheit in den Begriffen ein Gefühl der Unruhe und des Misbehagens hervorruft. Die Kinder sind allerdings geborne Sanguiniker; ihr weiches Hirn verträgt noch nicht jene andauernde Beschäftigung mit Einem Gegenstande, wie das reifere Alter ihrer fähig ist, Abwechslung thut ihnen noth und eine zu große Anspannung ihrer Aufmerksamkeit würde ihr Anschauungsvermögen eben so schwächen, wie eine zu geringe. Aber der Wechsel schließt nicht die Ordnung und zusammengehaltene Thätigkeit aus; ein bloßes Naschen von der Mannigfaltigkeit der Gegenstände, ein unstetes Flattern von einem zum andern ist von vornherein fern zu halten. Gleich allen Sanguinikern sind auch die Kinder geneigt, nach dem ersten Eindruck zu urtheilen; man berichtige ihr Urtheil nicht durch Raisonnement, sondern durch Anleitung zu einem gründlicheren Anschauen und sorgfältigeren Beobachten — nur so gewinnt es Festigkeit. Besonders sind es die Phantasiebegabten und Geistreichen, welche die Erziehung in Zucht zu nehmen hat, daß sie an die Wirklichkeit der Dinge herantreten und sich nicht mit dem Schein und Glanz der Oberfläche begnügen; je leichter sie sich mit den Dingen abfinden, die Vorstellungen verbinden und trennen und das Wort in ihre Gewalt bekommen, desto mehr ist dafür zu sorgen, daß sie sich nicht ihren freien Phantasieen überlassen, sondern auf Grundlage einer geordneten ihre ganze Thätigkeit in Anspruch nehmenden Anschauung auch in festgeschlossenen Gliedern des begrifflichen Denkens vorwärts schreiten.

Von großer Wichtigkeit für die Befestigung der Vorstellungen ist aber auch die Abgrenzung des Anschauungsfeldes. Der Mensch soll frühzeitig lernen, nach den ihm gegebenen Verhältnissen und den von ihm frei gewählten Zwecken des Lebens sich zusammenzufassen; wie das Haus soll auch die Schule feste Kreise ziehen, damit der Zögling darin heimisch werde und Kraft sammle, das seiner Anschauung Dargebotene fest sich anzueignen und geistig zu verarbeiten. Wo die Schule ihre Stellung zum Leben begriffen hat, wo sie weiß nicht bloß was sie soll, sondern auch was sie kann und will, da wird es auch an der rechten Concentration des Unterrichts (vgl. d. Art., Th. I, S. 840 ff.) nicht fehlen. Nur innerhalb dieser fest gezogenen Schranken, auf Grundlage der gesammelten Kraft, ist die Herbart'sche Forderung der „Vielseitigkeit des Interesses" praktisch. Das Gymnasium, das zugleich Realschule sein will, hindert ebenso die geistige Festigkeit seiner Zöglinge wie eine Dorfschule, welche Humanitätszwecke „im allgemeinen" verfolgen wollte, ohne auf die Bedürfnisse ihrer Landjugend Rücksicht zu nehmen. Diese praktische Richtung ist nicht zu verwechseln mit dem materialistischen Nützlichkeitsprincip, nach welchem nur das gelehrt werden soll, was sich unmittelbar verwerthen und anwenden läßt; sie ist vielmehr das Streben nach der Einheit des Lernens und Lebens. An dieser Einheit fehlt es uns Deutschen noch an vielen Puncten namentlich des kirchlichen und staatlichen Lebens. Die Christenlehre entbehrt eine Hauptstütze ihrer Festigkeit, so lange das christliche Gemeindeleben darnieder liegt, und der Geschichtsunterricht würde viel fester im Gemüthe wurzeln, wenn unser Nationalleben weniger zerfahren wäre. Der Deutsche, weil er von Jugend auf zu sehr mit allgemeinen Begriffen und Phantasievorstellungen aus der Idealwelt genährt wird, weil er im öffent-

lichen Leben zu wenig praktiſche Zwecke verfolgt, lernt eben deshalb die Dinge dieſer Welt viel zu wenig feſt ins Auge faſſen. Daher kommt es auch, daß er für Italiener und Polen ſchwärmt, in alles Fremde ſich hineinphantaſirt und hineinempfindet, überall ſein inneres Weſen öffnet, damit aber den feſten Mittelpunct desſelben erſchüttert. Der Engländer denkt vielleicht weniger philoſophiſch und allſeitig, aber ſeine Begriffe ſind feſter, weil ihnen nicht die feſte Umgrenzung des Lebens und Strebens gebricht. Ein feſtes und geordnetes Denken und Wiſſen übt einen vortheilhaften Einfluß auf Feſtigkeit des Wollens und Charakters; travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale (Pascal).

2) Feſtigkeit der Gefühle, des ſittlichen Strebens und Handelns. Wie das auf concreter Grundlage feſt begründete Denken die Fähigkeit beſitzt, jeder neuen Vorſtellung den rechten Platz anzuweiſen in den wohlgeordneten Reihen und Gliedern der Gedanken, ſo daß ſie dieſe entweder ſtützen muß, oder falls ſie nicht eingefügt werden kann, verworfen wird: ſo muß auch das Gemüth feſt werden und den Mittelpunct bilden, an welchem die wechſelnden Gefühle, Strebungen und Handlungen kryſtalliſiren und als Einheit unmittelbar zum Bewußtſein kommen. Zur Erreichung dieſes Zieles hat die Erziehung zunächſt und vor allem zu ſorgen, daß der junge Menſch ſich ſelber in die Gewalt bekomme. Das Kind muß ſchon mit dem erſten Aufdämmern ſeines Bewußtſeins lernen, an ſich zu halten, ſich nicht an die Eindrücke und Reize zu verlieren; auch in ſeinem höchſten Genuß, dem des Eſſens und Trinkens, muß es noch Auge und Ohr für ſeine Umgebung behalten und im Stande ſein, die Begierde der niederen Sinne zurückzudrängen, wenn ſeine höheren Sinne von einer neuen Erſcheinung getroffen werden. Leider wetteifern nicht ſelten die Eltern mit den Dienſtboten, die Kleinen begehrlich und ſinnlich zu machen, indem ſie entweder bei jeder Gelegenheit, wo ſich das Kind ungeduldig zeigt, die Speiſe als Beruhigungsmittel anwenden, oder, wenn ſie ſelber beim Eſſen ſind, den hinzutretenden Kindern von ihrer Mahlzeit mittheilen. Dadurch werden die Kleinen unfähig, mit Ruhe andere eſſen zu ſehen, während eine feſte Ordnung ſchon nach dieſer Einen Seite hin die Kraft des Anſichhaltens ſtärken würde.*) Man mache es ſchon früh dem Knaben zum Ehrenpuncte, allem, was die Bedürfniſſe des Körpers betrifft, keine zu große Wichtigkeit beizulegen, ſchnell z. B. den Feſſeln des Schlafes ſich zu entwinden, Sturm und Wetter nicht zu ſcheuen, bei kleinen Verwundungen nicht zu jammern. Auch die Mädchen ſind vor Zimperlichkeit zu bewahren. Es iſt von den Aerzten öfter bemerkt worden, daß in der Art, wie die erkrankten Kinder die Arznei nehmen und ſich behandeln laſſen, alsbald die gute feſte oder die ſchlechte ſchlaffe Kinderzucht ſich bemerklich mache. Das Kind darf nie etwas ertrotzen und erſchreien; bleiben nur die Erwachſenen feſt, ſo lernt es ſich bald faſſen. Die Kunſt des Wartens und Anſichhaltens will, wie jede andere Kunſt, geübt ſein; es gehört dahin aber auch das Schweigen der Jugend bei den Reden

*) Dr. Schreber bemerkt in ſeiner „Kallipädie“ (Leipzig 1858): „Es könnte manchem die conſequente Durchführung dieſer und ähnlicher Grundſätze nicht wohl thunlich erſcheinen, namentlich wegen der bekannten Häufigkeit von Schwächen aller Art unter den mit der Kinderwartung beauftragten Perſonen. Hierzu nur eine kleine Erfahrung aus meinem eigenen Familienkreiſe. Die Wärterin eines meiner Kinder, eine im allgemeinen ſehr brave Perſon, hatte einſt trotz des ausdrücklichen Verbots, dem Kinde außer ſeinen Mahlzeiten irgend etwas und wenn es das Unbedeutendſte ſei zu verabreichen, ein Stück von einer Birne, die ſie ſelbſt aß, gegeben, wie es ſich auch hier durch das nachherige Benehmen des Kindes entdeckte. Sie wurde ohne ſonſtige Urſache ſofort aus dem Dienſte entlaſſen, da ich das nöthige Vertrauen in ihre unbedingte Gewiſſenhaftigkeit nunmehr verloren hatte. Dies wirkte. Eine Nachfolgerin erzählte es der andern, und ich habe ſeitdem nie wieder weder bei dieſen noch bei den ſpäteren Kindern eine ſolche Entdeckung gemacht. Der volle Ernſt iſt die durchgreifendſte moraliſche Macht, welche auch hinter unſern Augen fortwirkt und das Durchführen aller mit Ueberwindung verbundenen Erziehungsgrundſätze ungemein erleichtert.“

der Erwachſenen. Von den Alten heißt es, ſie lehrten die Jungen ſchweigen; ihre Beſonnenheit, das Maß und die Feſtigkeit der Rede ward zum nicht geringen Theil durch dieſe Tugend des Schweigens begründet. Leider iſt ſie heutzutage ſelten geworden und in den „gebildeten Familien“ oft am wenigſten zu Hauſe. — Die Erzieher dürfen ſich aber ſelber nicht dem Geſchwätz hingeben; ihre Rede ſei kurz, beſtimmt und ſicher; ſie erleichtern den Gehorſam der Jugend durch nichts mehr, als durch ihre eigene Feſtigkeit (vgl. d. Art. Befehlen). Was einmal befohlen und feſtgeſetzt iſt, dabei muß es auch verbleiben; mag es dem Kinde auch zuweilen hart dünken, im ganzen freuet es ſich ſelber des unbedingten Gehorſams, denn ſein noch ſchwacher Wille bedarf einer Stütze, die Stand hält. Nur dann, wenn dieſe ſelber ins Schwanken geräth, wenn es Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und Willkür bei den Eltern oder Lehrern gewahrt, wird es ſelber launiſch und trotzig. Doch kommt auch bei der beſten Behandlung nicht ſelten ein Trotz und Starrſinn zum Vorſcheln, der weniger im böſen Willen als in der momentanen Unfähigkeit beruht, ſich aus der Paſſivität der Seele zu befreien und von einem Eindrucke zu abſtrahiren.*) Zorniges Schelten und Drohen hilft da nicht, wohl aber die Befreiung des Gemüths, indem man die Aufmerkſamkeit auf andere Dinge lenkt und dann wieder — freundlich und feſt zugleich — zum früheren Befehle zurückkehrt. So ſehr die Lehrer und Erzieher vom Fach der Feſtigkeit bedürfen, die ſich auch den Thränen zärtlicher Mütter gegenüber zu behaupten weiß, ſo müßen ſie ſich doch vor jener ſtarren Feſtigkeit hüten, welche ohne das Eigenthümliche des vorliegenden Falles zu berückſichtigen, nur der theoretiſchen Vorſchrift folgen will. Hingegen ſind wieder die Frauen, die mehr aus dem Gefühl heraus als nach Verſtandesregeln handeln, geneigt, Ausnahmen zu machen; gut, wenn der weiblichen Schwachheit die männliche Feſtigkeit zur Seite ſteht und nachhilft.

In Betreff der Feſtigkeit der Gefühle hüte man ſich vor verfrühtem und unzeitigem Kritiſiren; dies ſtört die Lauterkeit, Tiefe und Innigkeit der Anſchauung und hindert mit der Erſchütterung der Vorſtellungsreihen auch die Sicherheit der Gefühlsentwicklung. Es iſt ſchlimm, wenn Schule und Haus nicht einig ſind, wenn hier Perſonen, Einrichtungen und Strebungen getadelt werden, welche dort entſcheidend ſind. Die Jugend wird dann irre an ſich ſelber. Wie Schule und Kirche, ſo müßen auch Schule und Haus ſich vertrauensvoll die Hand bieten und vom gleichen guten Geiſte durchdrungen ſein.

Muß der Wille der Jugend an der Feſtigkeit der Erzieher wie die Rebe am Spalier einen Halt bekommen, ſo iſt andererſeits wohl zu beachten, daß nur die aus dem eigenen Weſen hervorgehende Selbſtändigkeit die rechte Feſtigkeit des Willens verbürgt. Darum gängele man die Kinder nicht zu ſehr, überlade ſie nicht mit Vorſchriften und gebe ihnen, wo es irgend angeht, Gelegenheit, ihre eigene Kraft zu verſuchen und ſich ſelber zu helfen.**) Der kurze gemeſſene Befehl verwandle ſich allmählich, wie der Knabe und das Mädchen heranwächst, in freundliche Rathſchläge und allgemeinere Weiſungen, welche die ſpeciellere Ausführung dem Einzelnen vertrauensvoll überlaſſen. Eltern und Lehrer, die mit der Individualität ihrer Zöglinge vertraut geworden ſind, mögen ſichs aber ganz beſonders angelegen ſein laſſen, ſelbige auf ihre

*) Als der willensträftige, aber ſtarrſinnige Carl XII. von Schweden ſich in Bender feſtſetzte und nach dem Verluſt ſeines Heeres für ſich allein noch ſeinen Zweck, deſſentwegen er den Feldzug unternommen, erreichen wollte, war er bereits zu einer Paſſivität herabgeſunken, die nicht zu abſtrahiren vermag; es war nicht mehr Feſtigkeit der Seele, ſondern das Beherrſchtſein von einer fixen Idee.

**) Schon das auf dem Boden kriechende Kind kann dazu angehalten werden, wenn man ihm zur Fortbewegung, zur Erreichung eines Gegenſtandes, eines Spielzeuges ꝛc. nicht ohne Noth hilft, ſondern alles der Art möglichſt ihm ſelbſt überläßt; es iſt merkwürdig, wie viel dieſe Maxime dazu beiträgt, Selbſtthätigkeit und Feſtigkeit des Charakters im Kinde anzulegen.

D. Red.

eigenthümlichen schwachen Seiten aufmerksam zu machen und ihnen gewisse mögliche Fälle für die Zukunft vorzuhalten, wo die Festigkeit der Grundsätze und des Strebens in Gefahr geräth; wer einer Gefahr nicht unvorbereitet entgegengeht, den wird sie weniger erschüttern. Nicht minder soll aber auch der Erzieher seinem Zögling die eigenthümliche Begabung, die edlen und kräftigen Anlagen zum Bewußtsein bringen, die ideale Seite, worin die eigentliche Lebensaufgabe des Einzelnen beruht. Das Ziel kann nur erstrebt werden, wenn man es kennt und fest im Auge behält; unvorhergesehene Umstände, widrige Schicksale, auch momentane Verfinsterung des eigenen Blickes mögen zeitweilig den lichten Punct dem Auge entrücken, auf falsche Bahnen leiten, wem aber das höhere Bewußtsein seiner Lebensidee einmal aufgegangen ist, der kann sie auch dann wieder suchen und finden. Damit aber dieses Streben nach innerer Vollendung nicht in Selbstsucht, in jenen Tugendstolz des Stoikers ausarte, der die Consequenz und Festigkeit auf linkosten der Liebe gewinnt, die nicht das Ihre sucht, muß die religiöse Erziehung, wie sie das Evangelium fordert, die sittliche Bildung anfangen und vollenden. Sie muß dem Wollen und Streben den rechten Inhalt geben und die Erkenntnis öffnen, daß nicht die Folgerichtigkeit an sich, sondern der Gegenstand des Willens es ist, welcher die Festigkeit achtungswerth macht und den Menschen adelt*); sie muß im Lichte der gottmenschlichen Persönlichkeit des Erlösers auch an den gefeierten Heroen der Willenskraft und Festigkeit zeigen, wie ihr Werk auf Sand gebaut war, wo es nicht in der demüthigen Hingabe an den Willen Gottes begründet war. Die Gefühle des Menschen wechseln mit seinen Vorstellungen; mit den Zielen und Zwecken, die er sich setzt, steigen und fallen seine Werthurtheile, seine Neigungen und Affecte; alles Irdische aber ist vergänglich, wie unser Leib, und nur „wer den Willen Gottes thut, der bleibet in Ewigkeit." Diesen Glauben zu beleben und in ihm den festen Mittelpunct zu schaffen, ist das hohe Ziel christlich-religiöser Bildung; die evangelische Erziehung hat ihr Wesen darin, daß sie Handreichung bietet, im Zeitlichen das Ewige, im Weltlichen das Geistliche, im Menschlichen das Göttliche zu erkennen und festzuhalten — durch den Glauben an den, welcher der gesammten Menschheit der unverrückbare Mittelpunct geworden ist. **A. W. Grube.**

Fibel, s. ABC-Buch.

Fichte, Johann Gottlieb, geb. zu Rammenau in der Oberlausitz den 19. Mai 1762, Zögling der Landesschule Pforta, studirte seit 1780 in Jena und Leipzig Theologie. Sein philosophisches Streben gieng von der Dogmatik aus; ursprünglich dem Determinismus zugethan, in welchem er durch Spinoza befestigt wurde, hat er sich von dem Systeme des letzteren erst durch die Entwicklung der eigenen Lehre befreit. Seit 1784 Hauslehrer in Sachsen gieng er in derselben Eigenschaft 1788 nach Zürich, wo er die Gründung einer Realschule beabsichtigte; in dem noch vorhandenen Plane derselben finden sich sehr beherzigenswerthe Winke über die Abfassung deutscher Aufsätze. Mit einer Nichte Klopstocks verlobt wurde er durch häusliche Verhältnisse an der sofortigen Schließung der Ehe verhindert, er gieng deshalb 1790 nach Leipzig zurück, wo er sich mit der Kant'schen Philosophie beschäftigte und durch dieselbe nach seiner eignen Aussage die Ueberzeugung von der gänzlichen Freiheit des menschlichen Willens gewann. Nach einem mislungenen Versuche, eine Hauslehrerstelle in Warschau anzutreten, begab sich Fichte 1791 nach Königsberg, wo er Kant kennen lernte und seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung" schrieb, als dessen Verfasser man anfangs Kant ansah. Nach einer Hauslehrerschaft in Westpreußen kehrte Fichte 1793 zu seiner Verheirathung nach der Schweiz zurück, wo er jetzt Pestalozzi besuchte; gegen Ende dieses Jahrs wurde ihm an Rein-

*) „So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuren Widerstandskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewähren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, wonach der Werth des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht." Dr. L. Wiese, „die Bildung des Willens."

holds Stelle eine philosophische Professur in Jena angetragen, welche er zu Ostern 1794 antrat. In diese Zeit fallen die grundlegenden Schriften seines Systems (Recens. des Aenesidemus, die verschiedenen Bearbeitungen der Wissenschaftslehre, Bestimmung des Gelehrten, 1794; Rechtslehre 1796; Sittenlehre 1798); neben seinen Vorlesungen suchte er indes auch unmittelbar die Sittlichkeit unter den Studenten z. B. durch Auflösung der Studentenorden zu heben, was zwar Anerkennung fand, aber durch Schlaffheit und Unverstand von anderer Seite zum größten Theile verhindert wurde. Die Anschuldigung des Atheismus und die hieran sich knüpfenden Streitigkeiten bewogen Fichte, sein Lehramt 1799 aufzugeben und nach Berlin zu gehen, wo er seiner Lehre theils durch Vorlesungen theils durch mehrere Schriften (Bestimmung des Menschen 1800; Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, Wesen des Gelehrten und Religionslehre) eine größere Verbreitung sicherte. In dieser Zeit trat auch der ursprüngliche Unterschied zwischen Fichte und Schelling scharf hervor (vgl. Fichte und Schelling, philosophischer Briefwechsel, Stuttg. 1856, besonders S. 124); daß Fichte im Gegensatz zu der Schellingschen Indifferenz des Subject-Objects die überwiegende Bedeutung des Geistes als des Subjects festhielt, erleichterte zugleich seine religiöse Vertiefung, welche von jetzt an in zunehmendem Maße seine Lehre und seine Schriften durchdringt. Im J. 1805 zum Professor der Philosophie an der damals preußischen Universität Erlangen ernannt, wurde er durch den bald ausbrechenden Krieg, an welchem er selbst als Redner Theil zu nehmen wünschte, bewogen, zunächst nach Königsberg und bei dem Nachdrängen der Franzosen nach Kopenhagen zu gehen, von wo er 1807 nach Berlin zurückkehrte. Gleich im folgenden Winter hielt er dort trotz der französischen Besetzung seine Reden an die deutsche Nation, in denen er die Grundzüge einer Nationalerziehung als des einzigen Mittels zur Wiedergeburt des gesammten Deutschlands darlegte. Zugleich entwarf er auf amtliche Veranlassung einen Plan für die in Berlin zu gründende Universität; indes gieng die Bearbeitung dieser Angelegenheit später in andere Hände über. An der neuen Universität als Professor der Philosophie, und in den beiden ersten Jahren als Decan und Rector thätig, wünschte er gleichwohl an dem ausbrechenden Freiheitskriege als Feldredner Theil zu nehmen, was jedoch wie früher unter dankbarer Anerkennung seiner Absicht abgelehnt wurde. Am Krankenbett seiner am Lazarethfieber darniederliegenden Frau wurde er von derselben Krankheit ergriffen und starb den 27. Jan. 1814. Vgl. Fichte's Leben und Briefwechsel, herausgegeben von J. H. Fichte, 2 Bde. 1830. 31. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. — Wie Fichte nach wiederholter eigner Aeußerung vielmehr Lehrer und Redner als Schriftsteller war, so ist er auch für die Pädagogik in zweifacher Hinsicht wichtig, durch den vorwiegend ethischen Charakter seines Systems und durch den von ihm zuerst gehegten Gedanken einer Nationalerziehung im Gegensatz zu den kurz vorhergehenden kosmopolitischen Erziehungsideen; in beidem Bezuge zeigt er seine Verwandtschaft mit Platon und Aristoteles, den philosophischen Pädagogen des Alterthums. Dagegen hat er ein ausführliches System der Pädagogik nicht entworfen; am ausdrücklichsten äußert er sich über dieselbe in seinem System der Sittenlehre (Werke, Bd. IV.), seinen Reden an die deutsche Nation (WW. Bd. VII.) und in den Aphorismen über Erziehung vom J. 1804 (Bd. VIII. S. 353); indes überall hauptsächlich nach der ethisch-nationalen Seite, während er — auch dies in Gemäßheit seines philosophischen Systems — die psychologischen Bedingungen der Erziehung nirgends eingehend erörtert. Denn die gelegentlichen Betrachtungen, welche sich bei ihm über die Einbildungskraft und das Erinnerungsvermögen finden (vgl. besonders „die Thatsachen des Bewußtseins" (WW. II. 565 ff. und 577 ff.), beziehen sich wesentlich auf die Reflexion und die Darstellung des absoluten Bewußtseins; desgleichen haben die Bemerkungen, welche er über Gefühl und Sinn macht (a. a. O. 584), nur den Zweck, die Begrenzung des Ich deutlich zu machen. Dagegen legt er überall auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, nur daß er auch hier

ſtets die transcendentale und ethiſche Kraft desſelben, nicht ſeine pſychologiſche Natur ins Auge faßt. Die Grundzüge dieſer Richtung treten ſchon in ſeinen erſten Werken hervor, weshalb es nicht richtig iſt, von einem ſpäteren eigentlichen Bruch in ſeinem Syſtem zu ſprechen; die Entwicklung des abſoluten Bewußtſeins zur Anſchauung Gottes und der Ethik zur Religionslehre iſt mit Nothwendigkeit ſchon in den Anfängen ſeiner Lehre gegeben. Den Beweis hiefür kann allerdings nur eine eingehende Darſtellung ſeiner ganzen Philoſophie liefern; hier haben wir uns auf diejenigen Beſtimmungen zu beſchränken, in denen Fichte's Lehren über die Erziehung ihre Begründung und Darlegung finden.

Fichte's Idealismus geht von der Freiheit des Ich aus (Zweite Einl. in die Wiſſenſchaftsl. I. 509): obſchon die Dinge unabhängig von unſerer Vorſtellung ſind, ſo ſind ſie doch nur das, als was ſie erſcheinen (II. 621 flg.) und das Bewußtſein eines Dings iſt abſolut weiter nichts als das Product unſres eignen Vorſtellungsvermögens (II. 221, 239). Wenn aber ein Syſtem des Wiſſens nothwendig nur ein Syſtem bloßer Bilder ohne Realität und Zweck iſt (II. 246), ſo muß dieſe Realität durch ein anderes Organ, den Glauben, erſchaffen werden; denn nicht bloßes Wiſſen, ſondern das Thun nach dem Wiſſen iſt die Beſtimmung des Menſchen (II. 253) und die Vernunft ſelbſt iſt lauteres Thun (IV. 56). Der Glaube iſt demnach kein Wiſſen, ſondern ein Entſchluß des Willens, das Wiſſen gelten zu laſſen, und von dem Willen als dem lebendigen Princip der Vernunft, nicht von dem Verſtande muß alle Bildung meiner ſelbſt und anderer ausgehen (II. 254. 288. 297; VII. 281), ſo wie auch durch den guten Willen dieſes Leben mit dem künftigen zuſammenhängt (II. 286). Von dieſem einen, vernunftmäßigen Willen, welcher That und Product zugleich iſt, und unter welchem alle endliche Willen als unter ihrem Geſetz ſtehen, hebt ſonach die Freiheit an (II. 296); denn eine Beſtimmung durch Freiheit heißt ein freies Wollen (II. 674) und das Sein der Freiheit oder des Lebens und Sittlichkeit ſind durchaus Eins (II. 683). Und wenn meine ganze Beſtimmung nur Einem, dem Vater der Geiſter, ſichtbar iſt (II. 309), wenn alſo jene Vereinigung und unmittelbare Wechſelwirkung mehrerer ſelbſtändiger und unabhängiger Willen mit einander das Grundgeſetz der unſichtbaren Welt iſt (II. 299), wenn endlich das Sittengeſetz in mir, als Individuum, nicht mich allein, ſondern die ganze Vernunft zum Objeet hat (IV. 236), ſo giebt es auch Freiheit außer uns und alle freien Weſen müßen denſelben ſittlichen Zweck haben (vgl. VI. 307); denn die formelle Freiheit aller Vernunftweſen iſt der Zweck jedes moraliſch guten Menſchen (IV. 275), und nur derjenige iſt frei, der alles um ſich herum frei machen will (VI. 309. Vgl. den Satz der Staatslehre IV. 523: „Menſchheit iſt nichts denn dieſe mit dem göttlichen Willen übereinſtimmen ſollende Freiheit"). Auch iſt nur in einem beſchränkten Sinne wahr, daß die Menſchen durch Vorſchriften gebildet werden; vielmehr muß innerlich im Menſchen liegen, was ſich in ſeinen Handlungen äußern ſoll (VI. 350), und die eine ewige Idee zeigt ſich in jedem beſonderen Individuum, in welchem ſie zum Leben durchdringt, durchaus in einer neuen, vorher nie dageweſenen Geſtalt (VII. 69). Kein Individuum wird aber ſittlich erzeugt, ſondern es muß ſich dazu machen und die Sphäre für dieſes ſich ſittlich Machen des Lebens iſt die gegenwärtige Welt; ſie iſt für alle künftigen Welten die Bildungsſtätte des Willens (II. 679). Ich ſoll alſo meinen Verſtand ausbilden und mir Kenntniſſe erwerben, ſo viel ich irgend vermag, aber in dem einigen Vorſatze, um dadurch der Pflicht in mir einen größeren Umfang und eine weitere Wirkungsſphäre zu bereiten (II. 310). Dieſe Pflichterfüllung hat ſich aber nach dem unendlichen Willen, dem Gewiſſen in mir, zu regeln und die Freiheit anderer Weſen zu ehren; das Gewiſſen iſt eben das unmittelbare Bewußtſein unſerer beſtimmten Pflicht und hiernach bin ich ſchlechthin in jedem Falle überzeugt, was meine Pflicht ſei (IV. 173). Somit ſoll der Menſch unbedingt ſich einen andern Charakter bilden, wenn ſein gegenwärtiger nichts taugt, und er kann es, denn dies hängt ſchlechthin von ſeiner Freiheit ab (IV. 181). Denn die Perfectibilität des Menſchen iſt einer der erſten Glaubens-

artikel, an dem man gar nicht zweifeln kann, ohne ſeine ganze ſittliche Natur aufzugeben (IV. 240; VII. 374); verdammt ſein würde heißen ſeine Beſſerung auf alle Ewigkeit aufgeben; dies wäre jedoch das größte Uebel, deſſen ernſthafter Gedanke jeden vernichten würde (IV. 168). Dem Kinde wohnt aber die Liebe zum Guten ein und es iſt eine abgeſchmackte Verleumdung der menſchlichen Natur, daß der Menſch als Sünder geboren werde (VII. 421). Nach dieſen Grundſätzen iſt demnach die neue Nationalerziehung zu leiten, welche die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln ſicher und unfehlbar bilden und beſtimmen kann. Dieſelbe geht zunächſt nur auf Anregung regelmäßig fortſchreitender Geiſtesthätigkeit; die Erkenntnis giebt ſich nebenbei als unausbleibliche Folge (VII. 288). Der Zögling muß ſtets ſelbſt arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder ſpielend zu lehren, in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten kann (VIII. 356); denn die Trägheit iſt das erſte Grundlaſter, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falſchheit, erſt entſpringen (IV. 200). So iſt die neue Erziehung die beſonnene und ſichere Kunſt, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden (VII. 296): die allgemeine Form des ſittlichen Willens iſt aber die Liebe (VII. 291), gleichwie die ganze Form und Kraft des Lebens in der Liebe beſteht und aus derſelben entſteht (V. 401); auch wird zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem echt göttlichen Handeln ſich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt (V. 411). Mithin wird das letzte Geſchäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion ſein, welche die vollſtändige Erlöſung von allem fremden Bande iſt; dies geſchieht eben dadurch, daß der Zögling angeleitet wird, ein Bild der überſinnlichen Weltordnung, d. h. des göttlichen Lebens ſelbſtthätig zu erzeugen (VII. 298). Niemals darf demgemäß das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenſtand es zugleich werde; diejenige Liebe aber, welche den Menſchen an den Menſchen bindet, bildet das handelnde Leben und treibt an, das Erkannte in ſich und anderen darzuſtellen (VII. 413). Die urſprüngliche Sittlichkeit in dem Kinde iſt aber der Trieb nach Achtung (IV. 317; VII. 414); hieran iſt die Bildung zur Tugend anzuknüpfen, und das Urtheil der Erwachſenen, welches dem äußeren Gewiſſen des Kindes gleich iſt, dient, um jene Liebe zum Guten zu fördern (VII. 420). Wie der Menſch ſich gegen das Sittengeſetz, ſo verhält ſich das Kind gegen die Gebote ſeiner Eltern und ſo vereinigt ſich Freiheit mit Zucht in dem freien Gehorſam der Kinder (IV. 338). Hierzu iſt aber erforderlich, daß nur gute Beiſpiele den Zögling umgeben und alles Schlechte von ihm fern gehalten werde: in der eigenen ſchamhaften Stille des Gemüths muß die Sittlichkeit aufkeimen (VIII. 358), und deshalb hat die neue Erziehung, welche die ſchlechtgewordene Menſchheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzuſondern (VII. 406). So iſt gleichſam ein kleiner Erziehungs- und Wirthſchaftsſtaat gemeinſchaftlich für beide Geſchlechter einzurichten: in ihm iſt Lernen und Arbeiten auch in der Weiſe ſtets zu vereinigen, daß alle Lebens- und Unterhaltsmittel durch ihn ſelbſt hervorgebracht werden, wenigſtens dem Zöglinge hervorgebracht zu werden ſcheinen (VII. 423 flg.). Dieſe Erziehung einzurichten iſt zunächſt der Staat verpflichtet, welcher ſtreng genommen ebenſo die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen berechtigt iſt, wie er zum Kriegsdienſt zwingt; doch mag dem Widerſtreben der Eltern anfangs nachgegeben werden, da die Frucht der neuen Erziehung bald jeden Widerſtand überwinden wird (VII. 428 flg.). Dieſer Erziehungsweg kommt ganz eigentlich und zunächſt den Deutſchen zu, theils wegen der Selbſtändigkeit und Lebendigkeit ihrer Sprache, in welcher Leben und geiſtige Bildung zuſammen, nicht getrennt geht, theils weil das deutſche Volk recht eigentlich zur Aufnahme des Chriſtenthums geeignet geweſen iſt, endlich weil beſonders der Deutſche an ein abſolut Erſtes und Urſprüngliches im Menſchen ſelbſt, an Freiheit, unendliche Verbeſſerlichkeit und ewiges Fortſchreiten des Geſchlechts glaubt (VII. 311. 374). Hieraus folgt, daß die neue Erziehung unter den Deutſchen die wahre Vaterlandsliebe tief und unauslöſchlich

zu begründen hat (VII. 395). Gefordert wird nun hinſichtlich der Form, daß der wirklich lebendige Menſch, hinſichtlich des Inhalts, daß alle nothwendigen Beſtandtheile des Menſchen gleichmäßig ausgebildet werden (VI. 318; VII. 301). Dieſe Beſtandtheile ſind Verſtand und Willen; die Erziehung hat die Klarheit des erſten und die Reinheit des zweiten zu beabſichtigen. Zu dieſem Behuf iſt an den von Peſtalozzi erfundenen Unterrichtsgang anzuknüpfen, auf welchem gleichfalls der Zögling zum Denken angeregt und, um zur Realität zu gelangen, zur unmittelbaren Anſchauung geführt werden ſoll (was dem Grundſatz Fichte's entſpricht, die Geiſtesthätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen). Hierbei iſt freilich der erſte Misgriff, daß Peſtalozzi ſeine Erziehung nur den dürftigen Kindern bieten wollte; daher ſeine Ueberſchätzung des Leſens und Schreibens und ſeine irrige Anſicht der Sprache als eines Mittels, den Menſchen von dunkler Anſchauung zu deutlichen Begriffen zu erheben. Bei dieſer halben Erziehung, welche nur zum raſchen Broderwerb führen ſollte, nützt frühzeitiges Leſen und Schreiben nichts, ſondern kann eher ſchädlich werden, indem es von der Anſchauung zum bloßen Zeichen und ſomit zur Zerſtreutheit und Träumerei führt (VII. 404 flg.; VIII. 358). Erſt am Schluß der Erziehung können dieſe Künſte mitgetheilt und der Zögling durch Zergliederung der ſchon vollkommen beſeſſenen Sprache zur Erfindung und zum Gebrauch der Buchſtaben geleitet werden. Der zweite Misgriff Peſtalozzi's iſt, daß er bei ſeinem A. B. C. der Anſchauung von dem Körper des Kindes ausgieng, welcher doch nicht das Kind ſelbſt iſt. Die wahre Grundlage iſt vielmehr ein A. B. C. der Empfindungen, durch deren klare und folgerechte Entwicklung das Kind erſt ein Ich, und die folgenden Anſchauungen ihren deutlich erkannten inneren Gehalt erhalten. Das Wortzeichen fügt zu der Erkenntnis nur die Mittheilbarkeit; die Klarheit der Erkenntnis beruht ganz auf der Anſchauung, und dasjenige, was man genau in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, iſt vollkommen erkannt. Erſt an die Entwicklung der Empfindung ſchließt ſich das A. B. C. der Anſchauung, die Lehre von den Zahl- und Maßverhältniſſen (VII. 409). Mit der geiſtigen Bildung muß indes die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit zugleich fortſchreiten (A. B. C. der Kunſt, des körperlichen Könnens, vgl. VIII. 357); die richtige Stufenfolge der körperlichen Uebungen iſt noch zu erfinden. Dieſer ganze Erziehungsabſchnitt iſt jedoch nur Vorübung zu dem zweiten weſentlichen Theile, der bürgerlichen und religiöſen Erziehung (vgl. oben), zu welcher die Philoſophie eine beſtimmte Anweiſung noch zu geben hat. Hiermit iſt die Erziehung beſchloſſen und der Zögling zu entlaſſen.

Erwähnen wir außerdem noch die Bedeutung, welche Fichte dem Erlernen der alten Sprachen, beſonders der griechiſchen, für ſelbſtändige Begriffsentwicklung, und Veredlung des Gemüths beimißt (VI. 430; VIII. 354), ſo werden wir ſeine Grundſätze über die Erziehung im weſentlichen beſchrieben und, ſo weit dies möglich, im Zuſammenhange unter ſich und mit dem ganzen Syſtem dargeſtellt haben. Ihr Gewicht beruht auf der ſittlichen Strenge, welche überall für Lehrer und Schüler zum Geſetz gemacht wird, auf der Forderung einer folgerechten und ſcharfen Entwicklung des Empfindens und Erkennens, endlich auf dem zum erſtenmale nachgewieſenen nothwendigen Zuſammenhange zwiſchen der Erziehung und der nationalen Anlage. Wir begreifen hiernach, daß Fichte wenn nicht ein Erzieher der Jugend, ſo doch ein Lehrer der Nation im höchſten Sinne geweſen iſt und an der Erhebung des Vaterlandes den bedeutendſten Antheil gehabt hat. Die Schwächen ſeiner Lehre entſpringen abgeſehen von dem Mangel an pſychologiſcher Begründung aus der Härte und Schärfe, mit welcher er die Freiheit und Selbſtändigkeit des Individuums poſtulirt und zur Grundlage ſeines Syſtems gemacht hat. Wie er ein Handeln auf Auctorität hin für ein nothwendig gewiſſenloſes Handeln erklärt (Sittenlehre IV. 175), ſo fehlt ſeiner Lehre die Rückſicht auf das Gefühl der urſprünglichen Abhängigkeit und Bedürftigkeit des Menſchen, und wie erhebend, ja wie religiös er in der Anweiſung zum ſeligen Leben und in der Staatslehre die Liebe zu Gott beſchreibt, ſo konnte doch das für alle Menſchenliebe ſo weſentliche Gefühl der Barm-

herzigkeit und der verzeihenden Liebe keinen Raum in einem System finden, welches neben der ursprünglichen Unschuld des Menschen die gleichfalls angeborene Neigung zur Sünde gänzlich in Abrede stellt. Nur das Haus ist die Pflegestätte dieser liebevollen und Liebe erzeugenden Erziehung; es war demnach ebenso folgerecht als einseitig und hart, daß Fichte die Erziehung der Jugend von dem elterlichen Hause gänzlich gelöst wissen wollte. **Schrader.**

Filialschule, s. Landschule.

Flatterhaftigkeit, s. Leichtsinn.

Flattich, Johann Friederich — ein origineller Pädagoge des vorigen Jahrhunderts, den der Dichter A. Knapp „einen in das Gewand eines Dorfpfarrers verkleideten neutestamentlichen Salomo“ nennt und von dem der tiefsinnige Prälat Oetinger sagt, die Welt kenne seine Verdienste nicht, er aber bekümmere sich nicht darum, denn er suche und wolle nichts als Wahrheit — wurde den 3. October 1713 zu Beihingen bei Ludwigsburg geboren, war von 1742 an Garnisonsprediger auf Hohenasberg, von 1747 Pfarrer zu Metterzimmern, von 1760 zu Münchingen, wo er den 1. Juni 1797 in seinem 84. Lebensjahr starb. Er gehörte zu jener Reihe von Repräsentanten des württembergischen Pietismus, die, aus der Schule des großen J. A. Bengel (s. d. Art.) hervorgegangen, während der Blütezeit des Rationalismus theils als wissenschaftliche Theologen theils als praktische Geistliche für Erhaltung und Verbreitung biblischer Erkenntnis und christlicher Gesinnung in der württembergischen Kirche aufs segensreichste wirkten, nimmt aber unter ihnen eine eigenthümliche Stellung dadurch ein, daß er als der eigentliche Pädagoge dieser Richtung anzusehen ist; denn wenn auch z. B. Bengel, Oetinger und andre Männer dieses Kreises, wie Ph. D. Burk und Ph. M. Hahn, theils als praktische Erzieher theils schriftstellerisch auf diesem Feld sich bewegten, so bethätigte sich doch immerhin ihre Hauptkraft nach einer andern Seite; Flattich hingegen concentrirte sich in seinem Denken und Wirken ganz aufs Pädagogische und zwar so sehr, daß er auch da, wo er es nicht gerade mit Kindern, sondern mit Erwachsenen, sei es als Seelsorger sei es im zufälligen Menschenverkehr, zu thun hatte, immer in pädagogischer Spur einhergeht. So kam eines Tags ein Mann seiner Gemeinde zu ihm, der statt durch ein rechtmäßiges Gewerbe sich lieber als Musikant bei Hochzeiten und Kirchweihen zu ernähren suchte, und bekannte ihm, daß er sich über sein Gewerb wohl ein Gewissen mache, er sei aber eben ein armer Mann und könne diesen Nebenverdienst wohl brauchen, was denn der Herr Pfarrer davon halte. Flattich merkte wohl, daß der Mann für die Entsagung noch nicht reif sei, und gab ihm den kurzen Bescheid: „Nur fortgegeigt!“ Dieselbe Antwort wiederholte er, als der Mann ihm später noch einmal in ähnlicher Weise seine Noth klagte. Die Unruhe des Mannes hörte natürlich auf den Rath hin nicht auf, sie wuchs vielmehr; denn er merkte wohl, wie es von Flattich gemeint war. Endlich aber kam er wieder zu seinem Seelsorger und brachte ihm mit freudigem Herzen die Nachricht, er habe jetzt seine Geige zerschlagen. So wußte Flattich auch jenem General, der ihn fragte, ob man denn auch etwas gewisses vom Zustand nach dem Tod wissen könne, auf wahrhaft sokratische Weise zu dienen. Er fragte ihn, ob er glaube, daß er nach dem Tod nicht mehr General sein werde. „Ja,“ erwiederte jener. Ob er es auch gewiß glaube? Ja, er zweifle gar nicht daran. „Nun,“ sagte Flattich, „so wissen Sie also etwas gewisses vom Zustand nach dem Tod; fangen Sie nur bei dem an, was Sie jetzt gewiß wissen.“ — Flattich war zum Erzieher wie gemacht; er war ein Mann von klarem durchdringendem Verstand, mit welchem er die edelste Einfalt und lauterste Geradheit verband, ein Mann, dem die Seelenruhe des Weisen und ein in Gott stets heiterer und froher Muth aus dem Angesicht leuchtete, voll Demuth und aufopfernder, dienender Liebe, wie gegen jedermann, so besonders gegen die Jugend; dabei besaß er in hohem Grad die Gabe sententiöser Rede, der eine Fülle der einfachsten und treffendsten Bilder und Gleichnisse zu Gebot stand. Diese Eigenschaften machten ihn ebensosehr auch zum Mann des Volks, welches bis auf den heutigen Tag

Anekdoten und Ausſprüche von ihm von Mund zu Mund fortpflanzt, ſo wie ſie ſeinen Umgang nicht weniger auch bei Vornehmen (der bekannte — katholiſche — Herzog Karl verkehrte auch gerne mit ihm) beliebt machte, unter denen der unſcheinbare Dorfpfarrer mit der größten Unbefangenheit und Freimüthigkeit ſich bewegte und denen er mit ungeſchminkter Wahrheit, jedoch ſtets auf eine Weiſe, die nichts verletzendes hatte, zu antworten wußte.

Das „Informiren," wie er es nannte, war ſein Element und ſeine angenehmſte Beſchäftigung. Schon als Student faßte er den Entſchluß, er wolle der Liebe nachleben, und da man dieſe am beſten im Unterrichten der Jugend beweiſen könne, ſo verlegte er ſich darauf und blieb dabei bis ins höchſte Alter. „Ich gab, erzählt er, manchem Studenten gute Worte und lief ihnen nach, daß ſie ſich umſonſt von mir informiren ließen. Weil ich auch merkte, daß man von einem Hochmüthigen nicht gern lerne, ſo unterließ ich alles, was den Schein des Hochmuths geben konnte." Da er als Vicar 5 Jahre lang nicht mehr ſtudiren konnte, ſo legte er ſich, „um nicht ganz unbrauchbar zu ſein", aufs Informiren. Auf ſeinen Pfarrein hatte er immer, in der Regel 12—16, Koſtgänger aus allen Ständen von des Generals Sohn bis zum Schulmeiſtersſohn, im Alter öfter ſo ungleich, daß alle Jahrgänge vom 10. bis 20. Jahr vertreten waren; er bereitete ſie zu den verſchiedenſten Berufsarbeiten, auch unmittelbar auf die Univerſität vor. Wenn ein Vater mit ſeinem Sohn nicht mehr wußte, wo aus und ein, ſo nahm er ſeine Zuflucht zu Flattich, weswegen ſeine Koſtgänger meiſtens, wie er ſagt, einen „defectus ingenii oder morum" hatten. Einmal brachte ihm ein Oberamtmann ſeinen Sohn und erklärte ſogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel ſei nichts anzufangen, er habe ſchon alles mit ihm probirt, aber fruchtlos. Flattich fragte, was er denn ſchon mit ihm gemacht habe. Antwort: er habe ihn ſchon unbarmherzig geſchlagen. „Was weiter?" Er habe ihn tagweiſe eingeſperrt. „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu eſſen gegeben. „Ob ſonſt nichts mehr?" Jetzt riß dem Amtmann die Geduld: was man denn ſonſt noch thun könne? Ei, ſagte Flattich, ob er denn nicht auch für ſeinen Sohn gebetet habe? Als der Vater dies verneinte, erwiederte Flattich, da nehme es ihn nicht wunder, daß ſein Sohn nicht gerathen wolle; er, Flattich, wolle es nun mit dem probiren, was er, der Vater, bisher nicht gethan habe; denn das ſei eine Hauptſache in der Erziehung. Flattich hielt Wort und mit dem Sohn wurde es beſſer. So erzog er nach und nach 200 Zöglinge in ſeinem Pfarrhaus. Dabei verfuhr er oft auf die originellſte Weiſe, ſo z. B., wenn er mit einem jungen Menſchen, der keine Minute ſeine Gedanken bei etwas feſthalten konnte, etliche Wochen das Schachſpiel trieb, bis er daran ſeine Gedanken fixiren lernte, worauf er ihn ſodann erſt recht informiren konnte; oder wenn er einmal bei einem Koſtgänger, den man ihm als einen durch und durch faulen Menſchen übergab, damit anfieng, daß er ihn, während die andern Unterricht erhielten oder ihre Aufgaben ausarbeiteten, einige Wochen lang thun ließ, was ihm beliebte, bis er endlich ſelbſt bat, man möchte ihn auch mitlernen laſſen. Solche Dinge darf freilich nicht jedermann nur nachmachen; dagegen wird jeder Erzieher die Worte beherzigen dürfen, mit welchen Flattich uns ſchildert, wie er ſeinen Erziehersberuf auffaßte und welche Anforderungen an ſeine eigene Perſon er aus demſelben ableitete. Der edle Mann charakteriſirt ſich ſelbſt damit am beſten. „Beſonders", ſagt er, „beſtrebe ich mich, daß meine Koſtgänger eine Liebe und Hochachtung gegen mich bekommen. In meinem Bezeugen habe ich die Worte Chriſti zu meinem Augenmerk, da er zu ſeinen Jüngern ſagt: Ihr heißet mich Meiſter und Herr und ſagt recht daran, denn ich bins auch, ich aber bin unter euch wie ein Diener. Daher ich auch mit meinen Koſtgängern in der Liebe und Freundſchaft wandle, ich fordere keinen großen äußern Reſpect und beweiſe mich nicht als einen Vorgeſetzten, bis es die Noth erfordert; ich habe auch erfahren, daß man lernen müße, blind, taub und ſtumm auf gehörige Art zu ſein. In meiner übrigen Einrichtung halte ich mich an die Regel: ſchlecht und recht behüte mich, Herr; denn junge Leute lieben das natürliche, ungekünſtelte Weſen und von dem Rechten

haben ſie ein zartes Gefühl. Ich habe auch in vielen Fällen wahrgenommen, wie man durchs Verkünſtein und Abweichung vom Rechten ſich ſo viele Sorgen, Verdruß und Mühe macht, da man leicht zurecht kommen könnte, wenn man dem principio de simplici et recto folgte. Das meiſte aber habe ich mit mir ſelber zu thun; denn wenn mein Herz in einer Unordnung iſt, oder wenn ich mich gar vergehe, ſo giebt ſolches eine Confuſion in mein ganzes Haus.“

Man kann Flattich nicht wohl in eine der Rubriken einreihen, in die man die Pädagogen einzutheilen pflegt. Wollte man ihn damit für abgeſchildert halten, daß man ihn der pietiſtiſchen Schule zutheilte, ſo würde man wenigſtens darin irren, wenn man ihn mit den Fehlern behaftet glaubte, die man gewöhnlich dieſer Richtung zuzuſchreiben pflegt. Seine methodus subjectiva, von der ſogleich weiter die Rede ſein wird, bewahrte ihn vor allem Methodismus in der Seelenpflege, vor allem Dogmatismus im Religionsunterricht, vor allem Pedantismus in der ſittlichen Beurtheilung der Jugend und ließ in ſeiner Erziehung neben dem entſchiedenen Feſthalten am chriſtlichen Erziehungsprincip den Geiſt echter Humanität in freieſter Weiſe zur Geltung kommen. Noch weniger freilich kann man ihn den Philanthropiſten beizählen, obwohl faſt alle guten Ideen und praktiſchen Gedanken, die ſie hatten und die ſie als große Funde ausposaunten, bei ihm ſich wieder finden. Die Wichtigkeit der Geſundheitspflege, die Aufnahme der Mutterſprache und der Realien in den Kreis der Unterrichtsfächer, die Idee der formalen Bildung, der harmoniſchen Ausbildung der Geiſteskräfte, das Dringen auf Cultur des Verſtandes und der Phantaſie, auf deutliche und lebhafte Vorſtellungen und Begriffe, die Sorge, den Kindern das Lernen möglichſt leicht und angenehm zu machen, das alles und manches andere ſind ihm ganz geläufige Dinge, die er in aller Einfalt, als wenn ſie ſich von ſelbſt verſtünden, beſpricht, die er aber auch, fern von aller Uebertreibung und Ueberſpannung, auf das richtige Maß und ihren wahren Werth zurückzuführen weiß. Und doch findet ſich keine Spur davon, daß er mit der damaligen pädagogiſchen Literatur in irgend einer Beziehung geſtanden wäre; ſein pädagogiſches Denken war ein durchaus ſelbſtändiges, ganz außer Berührung mit der Zeitſtrömung ſtehendes. Bekanntlich hat auch die pietiſtiſche Schule manches, was man lange als ausſchließliche Erfindung der Philanthropiſten anſah, ſchon vor dieſen gelehrt und geübt; von Flattich aber könnte man vielleicht ſagen, daß er, was Pietiſten und Philanthropiſten in ihrer Lehr- und Erziehungsweiſe Gutes hatten, ohne ihre Fehler in ſich vereinigte, jedoch nicht auf mechaniſch-eklektiſche, ſondern in durchaus originaler unabhängiger Weiſe. Das Geſagte wird ſeine Beſtätigung und Erläuterung finden, wenn wir uns ein Bild ſeiner Lehr- und Erziehungsgrundſätze zu entwerfen ſuchen. Es iſt freilich ſchwer, dies in der erforderlichen Kürze zu geben, da Flattich kein Mann des Syſtems und der genetiſchen Entwicklung war, ſondern ſeine Gedanken auf rein empiriſchem Weg erzeugte und in der zufälligſten aphoriſtiſchen Form reproducirte. Ein Grundgedanke der Flattich'ſchen Pädagogik, welcher den wahrhaft humanen und eben darum chriſtlichen Charakter ſeiner Lehr- und Erziehungsweiſe ins hellſte Licht ſetzt, war der, daß ein Lehrmeiſter nach dem Vorbild des Apoſtels Paulus, der jedermann allerlei geworden war, ſich „vornehmlich auf die methodum subjectivam verlegen“ müße. Wie es keine medicina universalis gebe, ſo auch keine allgemeine Methode, nach welcher junge Leute behandelt und unterrichtet werden könnten. Man müße ſich nach der capacitate subjectorum richten und wiſſen, was für junge Leute nach ihren Gaben, Alter, Geſchlecht, Stand, Leibesconſtitution, Vermögen und anderen Umſtänden überhaupt und für jedes Individuum beſonders tauge, weswegen die psychologia empirica höchſt nöthig ſei. Man müße den jungen Leuten ihrem Alter angemeſſene Gegenſtände und Aufgaben geben, nicht auf hitziges Studiren dringen, ſie nicht übertreiben, und *den verborgenen Wirkungen der Seele auch etwas überlaſſen*. „Ein Lehrmeiſter ſoll nicht nur für ſeine Perſon die Zeit erwarten können, ſondern er ſoll auch jungen Leuten und ihren Eltern zuſprechen, daß ſie warten lernen, beſonders bei harten ingeniis, indem man von ihm

mit Recht fordern kann, daß er ſolches verſtehen ſoll. Gleichwie man aber einem jungen Menſchen immer zu eſſen giebt, wenn man gleich kein Wachsthum an ihm verſpürt, ſo muß man auch immer im Lernen fortfahren, wenn man gleich keine Fortſchritte wahrnimmt. Die Fortſchritte laſſen ſich nicht erzwingen. Man muß einen Unterſchied machen zwiſchen dem Lernen und den Fortſchritten. Das Lernen iſt die Arbeit, die Gott befohlen, die Fortſchritte ſind der Segen, ſo nicht bei Menſchen, ſondern bei Gott ſteht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen ſollen, ſo muß man ſie ernſtlich zum Lernen anhalten; hingegen mit Zanken, Schelten und Schlägen die Fortſchritte erzwingen wollen iſt eben ſo viel, als wenn man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortſchritte machen, ſo muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr weil ſie eher Urſache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil ſie bei ihrem Lernen keinen Fortgang ſpüren, und mithin bei ihrer Laſt kein Vergnügen empfinden; ſo muß man ihnen zuſprechen und ihnen Hoffnung machen, daß es brechen werde, wenn ſie in ihrem Fleiß anhalten würden. Daher iſt die Geduld das Vornehmſte an einem Lehrmeiſter und wer ſolche nicht lernen will, der ſoll auch keiner werden." Auch an dem „äußerlichen Bezeugen" iſt viel gelegen. „Ich habe mir," ſagt Flattich, „ſchon öfters gewünſcht, den Wohlſtand eines Lehrmeiſters gegen junge Leute recht zu verſtehen und ein ſolches ſubtiles Betragen zu lernen, wodurch ich junge Leute gewinnen und ſie ohne Rumor regieren könnte." An dieſem „decoro scholastico" habe man vielleicht, meint er, ebenſolang zu lernen, als an dem „decoro civili." „In Anſehung des freien Willens muß man mit jungen Leuten ſehr vorſichtig umgehen; denn ſobald ſie merken, daß man ihnen ſolchen nehmen will, ſo verlieren ſie alle Liebe und werden widerſpenſtig." Will man ihnen daher den Willen brechen, ſo muß man ihnen in einigen Fällen nachgeben, wobei es vornehmlich auf 3 Stücke ankommt, nämlich in was man nachgiebt (nicht in den nothwendigen, wohl aber in nützlichen und ſchönen Dingen), auf was Art man nachgiebt (z. B. aus Liebe und indem man merken läßt, daß der junge Menſch nicht Recht habe) und wie lang man nachgiebt (z. B. ſo lange man für ſeine Perſon etwas nicht leiden kann, ſoll man nachgeben, bis man es leiden kann). Er hielt deswegen auch in der Kindererziehung nicht viel aufs Befehlenwollen, deſto mehr aufs Beten, weil alle gute Gabe von oben herabkomme; „man will," ſagt er, „nicht beten, ſondern befehlen, darum gerathen ſo viele Kinder nicht." Nichts erzwingen wollen, deſto mehr Liebe beweiſen, dies war ſein Grundſatz auch bei ſolchen, ja gerade am meiſten bei ſolchen, welche ſchwache Gaben oder ſittliche Fehler an ſich hatten, und er klagt ſich einmal ſelbſt in dieſer Beziehung an, daß er zu viel Achtung auf ſie gegeben, daß er ihnen zu viel gepredigt,*) zu viel mit ihnen gezankt habe. „Wenn die Strafe beſſerte," ſagt er, „ſo würde man im Zuchthaus beſſer werden, aber die Liebe beſſert. Wer ſeine Kinder oder andere beſſern will, der muß ſich auf die Liebe legen und für ſeine Kinder beten, daß Gott ſie ziehen möge. Dies muß man recht behalten: die Liebe beſſert." Damit weiſt uns Flattich auf die eigentliche Grundlage hin, auf welcher ſeine methodus subjectiva ruhte. Sie war bei ihm kein Erzeugnis pädagogiſcher Politik, ſie ruhte viel-

*) „In der Zucht begieng ich auch dieſen Fehler, daß ich viele Geſetze gab und genau darüber hielt. Weil ich aber eine Freude am Informiren hatte und ich die Kinder und die Kinder mich ſehr liebten, ſo ſuchte ich immer die Sachen beſſer einzuſehen und meine eigenen Fehler zu verbeſſern: denn ich habe mir niemal vorgenommen, daß etwas auf dasjenige Project, ſo ich gemacht, abſolut hinauslaufen müſſe, ſondern daß durch die Erfahrung in wirklicher Praxis vieles geändert, weggethan und hinzugeſetzt werden müſſe." Ueber eine andere Frage äußert ſich Flattich in beachtenswerther Weiſe folgendermaßen: „Ich gieng lange Zeit irre mit dem Princip, daß ſich der Wille bloß nach dem Verſtand richte, bis mich die vielfältige Erfahrung es anders belehrte und mich darauf die heilige Schrift überzeugte von dem großen Unterſchied des Herzens und des Verſtandes. Ich habe auch wahrgenommen, daß die Sünde eben das größte Hindernis am Wachsthum der Seelenkräfte und am Fortgang des Lernens iſt." D. Red.

mehr auf der Grundlage tiefer chriſtlich ſittlicher Durchbildung, auf dem in ihm lebendig gewordenen Princip der dienen, nicht herrſchen wollenden Liebe, welches ſein ganzes Wirken, insbeſondere ſein pädagogiſches, durchdrang. Dieſe Liebe gab ſeiner Erziehungsweiſe in ſo ausgezeichnetem Grad den Charakter der edelſten Humanität. Sie machte, daß er bei ſeinen Zöglingen nicht ſtürmiſch auf Bekehrung drang, ſondern ſeinen allmählichen Gang gieng; ſie lehrte ihn einen Unterſchied machen zwiſchen dem, was bleibt und wächst, und dem, was künftig ſelbſt wegfällt. Wo er keine Bosheit, ſondern mehr jugendlichen Muthwillen ſah, da legte er ſich auf die Geduld, aufs Zuwarten. „Wenn ſie einmal Regierungsräthe ſind, thun ſie es nimmer," antwortete er ängſtlichen Leuten aus ſeiner Gemeinde, welche meinten, es ſchicke ſich nicht für des Pfarrers Zöglinge, daß ſie ſich ſo luſtig herumtummelten. Dieſe Liebe ließ ihn nicht daran denken, ſich bei ſeinen Zöglingen in Reſpect ſetzen zu wollen. „Gott," ſagt er, „giebt Auctorität, die Kinder bringen die Furcht mit, man muß ſich nur hüten, vor ihnen nichts unrechtes zu thun, dadurch man ihnen die Furcht benehme." Darum konnte er zu einem Knaben ſeiner Gemeinde, der ihm beim Schlittenfahren ſo an die Füße fuhr, daß er zu Boden fiel, ganz liebreich ſagen: „O Büble, wie biſt du im Kreuz, gelt, ich hätte dir beſſer aus dem Weg gehen ſollen." Dieſe Liebe gab ihm die Kraft, ſein von Natur zum Jähzorn geneigtes Temperament zu überwinden. Er giebt nämlich zwar zu, daß Ruthen und Stecken und andere Strafen bei manchen jungen Leuten nöthig ſeien, es ſei aber eine Kunſt, ſolche Mittel bei den rechten Subjecten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemüthsverfaſſung anzuwenden. Da er nun merkte, daß er dieſe Kunſt nicht verſtehe und darum, ſo oft er dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen anrichtete, ſo nahm er ſich einmal vor, die Kinder gar nicht mehr zu ſchlagen, ſondern mit Gebet, Liebe und Geduld zu ziehen. Einige Tage gieng das, da die Buben fürchteten, er habe den Stecken nur vergeſſen und hole die Schläge morgen nach; allmählich aber verſuchten ſie erſt kleine, dann immer größere Bübereien, ſo daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Aber ſeinen Vorſatz, nicht mehr zu ſchlagen, gab er nicht auf, ſondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und — er blieb Sieger. Mit naſſen Augen erzählte er noch im hohen Alter, wie dieſe Knaben, die ſich ſo ſchwer an ihm verſündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten, ja er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen ſei. Die Liebe machte ihn aber auch erfinderiſch, daß er ſtatt Schlägen, Verboten und Geſetzen andere Mittel zu finden wußte, um ſeinen Zöglingen Unarten abzuthun. So curirte er einſt Zöglinge, die er beim Kartenſpiel antraf, damit, daß ſie trotz Müdigkeit und Schläfrigkeit die ganze Nacht hindurch bis zum lichten Morgen Karten mit ihm ſpielen mußten, wodurch ihre Herzen für die herzlichen Ermahnungen, die er ihnen dann zum Schluß gab, mürbe gemacht wurden. Keiner hat je wieder eine Karte angerührt.

Wir haben im Bisherigen den „Pietiſten" Flattich als einen Philanthropen im edelſten Sinne des Worts kennen gelernt; gerne werden wir noch einige weitere ſeiner kerngeſunden Anſichten über Lernen und Unterrichten hören. Wir ſtellen die Bemerkung voran, daß die abſtracte Unterſcheidung zwiſchen Unterricht und Erziehung ihm in praxi fremd war, er wußte ſich bei ſeinem Informiren ſtets als Erzieher und ſeine Unterrichtsregeln tragen daher einen durch und durch pädagogiſchen Charakter. Es lag ihm ſehr viel daran, daß ſeine Zöglinge was tüchtiges bei ihm lernten, noch mehr aber lag ihm daran, ſie zum Gehorſam und zur Gottesfurcht zu erziehen; denn es heiße nirgends: lerne recht, auf daß dirs wohlgehe. „Jungen Leuten, welche fleißig lernen und guten Verſtand zeigen, pflegt man oft alles Böſe zu überſehen und bedenkt nicht, daß ſolches ſchädlich ſei; denn wenn man ſchon nicht geſchickt und geſcheit iſt, kann man dennoch in der Welt ehrlich fortkommen, auch die Seligkeit erlangen, aber um einen böſen Menſchen ſteht es im Zeitlichen und Ewigen gefährlich." Ebenſo ſtark betonte er den Zuſammenhang des Lernens mit dem ſittlichen Verhalten. „Die vornehmſten Hinderniſſe des Lernens machen die Lüſte und das daher rührende Wünſchen. Wer immer

mit Wünſchen umgeht, kommt vom Verſtand ab und fällt in Thorheit. Wenn die Lüſte ſo beſchaffen ſind, daß man durch vieles Nachdenken Mittel ausfindig machen muß, um ſeine Luſt büßen zu können, ſo wird zwar die Argliſt, aber nicht der wahre Verſtand geſchärft." Im übrigen huldigte er dem Grundſatz, nicht vielerlei, aber viel zu lernen. „Wenn einer nicht mehr Rettigkörnlein ſtecken wollte, als er künftig Rettige bekommen will, ſo würde es ihm gewiß fehlen. Ebenſo muß man auch in ſeiner Jugend ſo viel lernen, daß auch etwas davongehen kann; denn man müße jungen Leuten nicht zumuthen, daß ſie alles behalten ſollen, wie ja auch von den Speiſen das wenigſte im Leib bleibe, daß es anſchlage, ſondern das meiſte wieder fortgehe. Die Ausdrücke „formale Bildung" „harmoniſche Ausbildung" braucht er nicht, die Sache ſelbſt aber iſt ihm geläufig. Es ſei ein Fehler, ſagt er z. B., wenn man immer nur an die Sache, die man lehren ſoll, denke, hingegen ſich um die Verbeſſerung der Seelenkräfte nicht bekümmere. Wie man den Boden, ehe man ihn beſäe, zuvor dazu präparire, ſo müßen auch die Seelenkräfte junger Leute zuvor präparirt und geſchickt gemacht werden, ehe man ſie was rechtes lehren könne. Und wie beim menſchlichen Leib alle Glieder miteinander in gehöriger Proportion wachſen, ſo müßen auch alle Seelenkräfte ſo ausgebildet werden, daß keine vernachläßigt würde, was um ſo nöthiger ſei, als eine der andern aushelfe. Auf Cultur des Verſtandes müße beim Lernen vorzüglich gedrungen und daher der Unterricht ſo eingerichtet werden, daß die Schüler immer auch Grund angeben können. In practicis müßen ſie Glauben und Gehorſam, in theoreticis hingegen ſollen ſie bei allem nach der Raiſon fragen lernen. Doch wolle der Verſtand Zeit haben, wie das Obſt, bis es reif iſt, weswegen man den Verſtand nicht übertreiben und von jungen Leuten nicht zu viel fordern ſoll. Anfänglich iſt der Menſch bloß ſinnlich, weswegen man nicht mit den Generalia (d. h. den Begriffen) anfangen, ſondern zuerſt die Sachen ſinnlich vorſtellen muß. Wenn Kinder den Verſtand an ſinnlichen Sachen eine Zeitlang gebraucht und dieſelben wohl gefaßt haben, ſo lernen ſie ſolche Sachen miteinander vergleichen und merken die Aehnlichkeit derſelben, daß ſie Generalia begreifen. Seine Lehrart zielte daher hauptſächlich auf analogiſche Erkenntnis, er liebte es, die Schüler vom Leiblichen aufs Geiſtliche ſchließen zu laſſen. Weil junge Leute bei ihren Fortſchritten das meiſte ſelbſt thun, ſo muß man vor allen Dingen Aufmerkſamkeit und Lernbegierigkeit bei ihnen zu erwecken ſuchen und zu dem Ende darauf bedacht ſein, ſie nicht nur zu deutlichen, ſondern hauptſächlich zu lebhaften Vorſtellungen zu bringen; denn dieſe geben eine Aufmunterung und Eindruck ins Gemüth und dienen dazu, daß man etwas leichter behält und auch nützlicher anwendet. Das Auswendiglernen will Flattich nicht vernachläßigt wiſſen; es ſei zwar an und für ſich etwas todtes, aber die todte Erkenntnis könne zu ſeiner Zeit lebendig werden, da man es dann erſt recht überlege, und dann diene das Auswendiglernen anſtatt eines Buchs oder Lehrmeiſters. Uebrigens will er, daß neben der memoria mechanica auch die memoria ingeniosa (da man ſich eine Aehnlichkeit mit etwas bekanntem macht und dadurch das Gedächtnis erleichtert) und die memoria judiciosa (wenn man durch eine rechte Ueberlegung etwas behält) ausgebildet werde. Wie Flattich über das Sprachenlernen dachte, geht aus folgender Stelle hervor: „Manche meinen, man könne es in Wiſſenſchaften und am Verſtand viel weiter bringen, wenn man nicht ſo viel Zeit auf die Sprachen wendete; denn anſtatt der Sprachen könnte man den Verſtand excoliren und nützliche Wiſſenſchaften lernen. Ich war auch ſelbſt einige Zeit dieſer Meinung, und gieng deswegen mit jungen Leuten frühzeitig in Mathematica hinein, zumal mit ſolchen Subjecten, welche keine große Latinität nöthig hatten und andere Sprachen in gewiſſer Art entbehren konnten. Als ich aber wahrnahm, daß mein theoretiſches Project in Praxi nicht von Statten gehen wollte, ſo machte ich eine Ueberlegung, was die Urſache davon ſein möchte, und lernte einſehen, daß man durch Latinität deutſch lerne, daß man unvermerkt allerlei Periodos und den Zuſammenhang lerne, daß man ein eigenes Geſchäft und den Fleiß lerne, daß man Generalia einſehen lerne, daß das Ingenium und Nachdenken bei jungen Leuten dadurch auf eine

leichte Art excolirt werde, und mithin, daß junge Leute durch die Erlernung einer fremden Sprache zu Wiſſenſchaften disponirt und präparirt werden, ſofern ſie anders ſolche nicht durch bloße Gewohnheit, ſondern mit Verſtand lernen. Man kann mit jungen Leuten nicht ſogleich in Wiſſenſchaften und Verſtandesſachen hinein, indem zuvor die Seelenkräfte dazu disponirt werden müßen. Man darf nur die Probe davon machen, ſo wird man, wie ich, erfahren, was es für Schwierigkeiten habe, an die man vorher nicht denkt. Wollte man aber keine Erlernung einer fremden Sprache vorangehen laſſen, ſo müßte man ein ganz neues Mittel ausfindig machen, wodurch man die Mutterſprache geſchickt lernte und wodurch die Seelenkräfte disponirt würden."

Merkwürdig iſt noch das eigenthümliche Lehrverfahren Flattichs. Zwingende Umſtände führten ihn auf ähnliche Weiſe wie Lancaſter auf ein Mittel, um den unmittelbaren Unterricht des Lehrers bei den Schülern zu erſetzen. Wir laſſen ihn ſelbſt reden. Er ſagt in dem „Sendſchreiben von der rechten Art, Kinder zu unterweiſen," das er auf Prälat Oetingers Aufforderung, ſeine Grundſätze der Erziehung ſchriftlich darzulegen, an dieſen richtete und das in Oetingers Zeitſchrift „die güldene Zeit" erſchien, u. a.: „In der Information iſt es nicht möglich, daß ich zu einem jegiichen hinſitzen oder ſonſt mit ihm beſonders viel umgehen kann, zumal da ich meinem Pfarramt abwarten muß, da ich auch manchmal krank bin, da ich öfters Beſuche bekomme, da ich nach meiner ſtarken Oekonomie ſehen muß, welche bereits ordinaire aus 24—28 Perſonen beſteht, und ich dabei Vieh und Güter habe. Weswegen ich darauf bedacht ſein mußte, wie ich die viele Mühe und Beſchwerlichkeit ohne Schaden verringern könnte. Das erſte Licht dazu gab mir im Informiren eine Leiter; denn wenn man Buben auf einen Baum hinaufſchaltet, ſo iſt es ihnen und dem Schaltenden eine Beſchwerlichkeit; wenn man ihnen aber eine Leiter an den Baum ſtellt, ſo können ſie ſelbſt hinaufſteigen, und zwar einer hinter dem andern; weswegen ich den Verſuch machte, ob man nicht auch gleichſam eine ſolche Leiter im Informiren zuwege bringen könnte. In dieſer Abſicht machte ich eigene Aufſätze, in welchen meine Koſtgänger arbeiten mußten, und zwar ſo, daß faſt alles durchs Schreiben geht, wodurch ſie den Fleiß und ein eigenes Geſchäft lernen, auch des Nachdenkens gewohnen, indem meine Aufſätze vornehmlich auf ein successives Beſinnen eingerichtet ſind. In dieſer Arbeit ſehe ich vornehmlich darauf, daß ſie einen Tag ſo viel thun als den andern, indem ein alltägliches Geſchäft, wenn es auch nicht ſonderlich groß iſt, das größte Stück giebt. Die größte Schwierigkeit beſteht darin, daß man einem jungen Menſchen dasjenige vorlegt, was ſeiner Fähigkeit gemäß iſt." Uebrigens ſetzt er hinzu: „Die Direction junger Leute koſtete mich viel mehr Ueberlegung und Mühe, als die Information."

Fragen wir noch, auf welchem Weg Flattich zu ſeinen ſo kerngeſunden, einfachen und treffenden Anſichten gekommen ſei, ſo giebt er uns in der Vorrede zu ſeinen „Anmerkungen über die Information" vom Jahr 1768 ſelbſt die beſte Auskunft. „Es iſt mir, ſagt er, in meiner Information immer beſchwerlich gefallen, ſo vieles mit einer Ungewißheit und daraus entſpringenden Unruhe zu thun, weswegen ich auch immer wünſchte, mit mehrerer Gewißheit und Gemüthsruhe die Information und Zucht einrichten zu können. Nun ſah ich bald, daß ich durch die bloße Vernunft hier ebenſowenig ausrichten könne, als man durch die bloße Vernunft ohne zuvor geſammelte Erfahrungen einen Weinberg anlegen kann. Daher legte ich mich auf die Erfahrung, machte allerlei Verſuche und Beobachtungen und ſuchte daraus Regeln zu machen. Bei dieſen gemachten Regeln habe ich in der Praxis wahrgenommen, daß ich bald davon bald dazu thun, bald auch gar eine Regel ganz wegwerfen mußte, indem man ſich leicht im Beobachten übereilen, oder aus den Beobachtungen zu viel oder gar etwas falſches ſchließen kann. Ich gedachte daher, ob ich nicht aus dem göttlichen Wort mehr Licht auch in dem Informationswerk bekommen könnte, und gab deswegen bei der Beobachtung des göttlichen Worts auch Achtung, ob nicht auch darin ſolche Dinge vorkommen, die ich bei der Information gebrauchen könnte. Da ich nun hin und her theils in klaren

Worten, theils durch Consequentien und theils durch den Schluß vom Geistlichen aufs Natürliche etwas merkte, so kam mir Bengels Cyklus endlich unter Handen, in welchem mir die Methode, die natürlichen Beobachtungen mit dem göttlichen Wort zu verbinden und die natürliche Erkenntnis durchs göttliche Wort zu verbessern, sehr merkwürdig vorkam.“ Flattich ist biblischer Empiriker; er schöpft seine pädagogische Erkenntnis aus zwei Quellen, einer aposterierischen, der Erfahrung, und einer aprioriſchen, der Bibel (denn als solche gilt ihm die Bibel). Jene liefert ihm die Probleme für sein Nachdenken, an dieser rectificirt und bereichert er es. Hiedurch unterscheidet er sich aufs bestimmteste von den gleichzeitigen Pädagogen, welche, ohne der Bibel eine Auctorität als pädagogische Erkenntnisquelle zuzugestehen, ganz aus freier Hand operirten und die Praxis nach ihren theoretischen Vernunftprincipien modelten. An Flattich ist jeder Zoll ein denkender Pädagoge; nicht leicht aber wird es einen Pädagogen geben, der von allem Dogmatismus und Doctrinarismus so frei gewesen wäre und mit so hellen Augen, mit so ungekünstelter Einfalt die Probleme des Unterrichts und der Erziehung auf ihr natürliches, ursprüngliches Wesen angesehen hätte wie er. Seine Quellen waren nicht das menschlich Abgeleitete, nicht irgend ein kirchliches oder pädagogisches Parteisystem, sondern das göttlich Gegebene, Erfahrung und Bibel; aber auch diese suchte er nicht in ein System zu bringen, er war trotz seines rein biblischen Standpuncts entfernt davon, ein System der biblischen Pädagogik aufzustellen, und so etwa eine Schule zu stiften. Seine Individualität war zu einem Systematiker von Haus aus nicht organisirt, sie war für einen solchen, daß ich so sage, großartigen Gedanken zu sehr aufs Naive und Naturelle angelegt. Er erfand sich seine Pädagogik eben für den Hausbrauch, woraus sich auch die aphoristische Form seiner Gedanken erklärt. Er war durch und durch Praktiker; seine Theorie (wenn man seinen Gedankenapparat so nennen will) hatte ihren Ausgangs- wie ihren Zielpunct in der Praxis, sie war ein Stück derselben; die Praxis war ihm weder bloß Folie für wissenschaftliche Gedankenerzeugung noch das Versuchsfeld für theoretische Principien, weswegen auch der Gedanke, ein literarischer Pädagog zu werden, ihm wahrscheinlich nie in den Sinn kam, er ließ nie etwas drucken. Es fehlte ihm dazu schon, zwar nicht an Begeisterung für sein Fach, wohl aber an jener Art von Begeisterung, welche die junge pädagogische Wissenschaft der damaligen Periode kennzeichnete, daß er nämlich in seinen Ansichten und in seiner Methode das Heil der Welt entdeckt zu haben geglaubt hätte. Die Bibel hatte ja das schon lange vor ihm entdeckt. — Flattich ist bis auf die neueste Zeit unter den Pädagogen fast gar nicht bekannt gewesen. Dr. G. H. Schubert in München in seinem „Altes und Neues“ (I. und II. 1824) und Dr. Barth in Calw in seinen „Süddeutschen Originalien“ (III. Heft 1832) haben ihn zuerst aus der Verborgenheit hervorgezogen. Der „Süddeutsche Schulbote“ theilt seit einer Reihe von Jahren (von 1838 an) unter der Aufschrift „Pädagogische Blicke“ seine „unterschiedlichen Anmerkungen über das Informationswerk“ mit. Im Jahr 1856 erschien von C. F. Lederhose die Schrift „Leben und Schriften des M. J. Fr. Flattich,“ welche in ihrer ersten Abtheilung alle biographischen Nachrichten über Flattich, in der zweiten seinen handschriftlichen Nachlaß, jedoch wahrscheinlich noch nicht vollständig, gesammelt hat. L. Völter.

Flegeljahre, s. Entwicklungsperiode.

Fleiß. Man betrachtet den Fleiß der Schüler in der Regel als ein Mittel, um sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben, und in der That hat der Fleiß zunächst diese Bestimmung und Bedeutung, denn keine Art der Bildung noch sonst etwas großes und werthvolles in der Welt ist auf einem anderen Wege zu erlangen, als durch Fleiß, und selbst die vorzüglichsten Anlagen tragen geringe oder gar keine Frucht, wenn sie nicht durch einen regelmäßigen und ausdauernden Fleiß entwickelt werden. Aber der Fleiß ist nicht bloß ein wesentliches Mittel, um den Zweck der Schule zu erreichen, sondern er kann gewißermaßen sogar selbst als der Zweck der Schule angesehen werden. Es ist zwar sehr schön und nothwendig, daß der Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten

aller Art und mit einer gründlichen und allgemeinen Bildung die Schule verläßt; aber es iſt beinahe noch ſchöner und nothwendiger, daß der Jugend in der Schule der Fleiß zur Gewohnheit und gleichſam zur anderen Natur gemacht werde. Man ſtelle zwei Menſchen neben einander, von denen der eine — bei vielen Talenten, Kenntniſſen und Fertigkeiten — doch Neigung zur Trägheit hat und ſich nur anſtrengt, wenn er muß, der andere aber wenn auch vielleicht bei mäßigen Talenten und Kenntniſſen von einer wahren Liebe zur Thätigkeit beſeelt iſt und ſich den Fleiß gleichſam zur anderen Natur gemacht hat, ſo wird der letztere ein weit größerer Segen für die Menſchheit ſein, als der erſtere. Aber wir ſprechen noch viel zu gering von dem Fleiße, wenn wir nur von ſeiner praktiſchen Brauchbarkeit im Leben reden; der Fleiß hat in ſich ſelbſt einen hohen Werth, und iſt namentlich auf der Schule die eigentliche Cardinaltugend und die Quelle von vielen Tugenden. Denn was iſt der Fleiß? Roſenkranz in ſeiner Pädagogik als Syſtem (Königsberg 1848) erklärt den echten Fleiß, wie wir ihn dem Schüler wünſchen müßen, als die lebendige, umſichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zöglings in den Acten des Lernens; und in der That ſind in dieſer Begriffsbeſtimmung ſo ziemlich alle Momente zuſammengefaßt, die den Fleiß charakteriſiren. Was zuerſt die Lebendigkeit der Thätigkeit betrifft, ſo beſteht ſie darin, daß der Schüler (und im Grunde gilt es von dem Fleiße auch jedes erwachſenen Menſchen in gleichem Maße) in dem Gegenſtande, auf welchen die Thätigkeit desſelben ſich bezieht, lebt und webt, alſo mit ganzer Seele darin aufgeht und ſich zum freien Träger desſelben macht. Eine Thätigkeit dagegen, bei der ich nicht mit ganzer Seele betheiligt bin, ſondern noch etwas anderes denke und empfinde, kann nicht als Fleiß bezeichnet werden. Damit hängt weiter auch die Ausdauer zuſammen. Es kann ja ſchon vorkommen, daß die Seele momentan in einem Gegenſtande aufflammt und in ihm ihr gegenwärtiges Leben findet; wenn ſie aber die Sache nicht fort und fort verfolgt und ſich nach und nach aller ihrer Momente bemächtigt, ſo kann auch eine ſolche Thätigkeit nicht den Ehrennamen des Fleißes erhalten. Der Fleiß iſt vielmehr eine fortgeſetzte, unabläßige, unverdroßene, namentlich auch keine Schwierigkeit ſcheuende Thätigkeit. Wenn endlich die Umſicht als ein Moment des Fleißes aufgenommen wird, ſo hat das den Sinn, daß der echte Fleiß nicht einſeitig iſt, ſondern auf die Totalität des menſchlichen Weſens die gebührende Rückſicht nimmt. Denn man kann ſeinen Fleiß z. B. aus beſonderer natürlicher Neigung oder durch äußere Motive getrieben nur auf einen Gegenſtand hinrichten, während die menſchliche Seele, um ſich naturgemäß zu entwickeln, durch eine gewiße Fülle von Gegenſtänden angeregt werden muß. Die Umſicht erfordert alſo, daß ich über dem einen Gegenſtande den anderen nicht vergeſſe. Auch die Erholung kann mit zu dieſer Umſicht des Fleißes gerechnet werden. Die Erholungen ſind bekanntlich bei verſchiedenen Menſchen ſehr verſchieden. Während der Studirende ſich erholt, wenn er ſich eine körperliche Bewegung macht, z. B. Gartenarbeiten vornimmt, ſo erholt ſich der Landmann gerade dadurch, daß er ein Buch zur Hand nimmt. Immer aber beſteht die Erholung darin, daß ich mich einer Thätigkeit hingebe, die weſentlich anderer Art iſt, als diejenige, die den größten Theil meines Lebens in Beſchlag nimmt und daß ich ſo die Einſeitigkeit, die jede beſondere Thätigkeit in ſich trägt, durch eine entgegengeſetzte Thätigkeit aufhebe und hierdurch das geſtörte Gleichgewicht wieder herſtelle. Für den Studirenden, deſſen Geiſt vorzugsweiſe auf allgemeine Gegenſtände gerichtet iſt, giebt es daher keine beſſere Erholung als gymnaſtiſche Uebungen und Spiele, die den Körper bewegen, durch ſolche Thätigkeit ruht ſich die Seele aus und ſtählt ſich zu neuer geiſtiger Arbeit (vgl. d. Art. Erholung). Aber auch abgeſehen von der Erholung erfordert es die Umſicht, daß man ſich nicht ſo ganz in dem einen verzehrt, daß man nicht auch für das andere Sinn hätte. Die Umſicht iſt eigentlich das Gegentheil von der bloßen Lebendigkeit, aber ſie iſt die nothwendige Ergänzung der letzteren und giebt der Lebendigkeit ihr vernünftiges Maß.

Wenn nun der Fleiß in dieſem Sinne oben die Cardinaltugend des Schülers

und die Quelle von vielen Tugenden genannt worden ist, so wird jeder erfahrene Erzieher dieser Behauptung gewiß beistimmen. Ein geordneter Fleiß bewahrt auf positive Weise vor unsittlichen Dingen und ist in sich selbst schon die lebendige Sittlichkeit. Nach dem Sprüchwort wird der Müssiggang mit Recht aller Laster Anfang genannt; ebenso aber ist auch der Fleiß der Anfang aller Tugenden, ja so recht die active Grundtugend des Schülers. Denn tugendhaft ist der Mensch, wenn er sich aus freier Entschließung zum Träger allgemeiner Zwecke macht; das geschieht aber in dem wahren Fleiße; der Fleißige wird seine endliche Subjectivität los, verzehrt sich in allgemeinen Ideen und Zwecken und erfüllt dadurch seine Seele mit einem substantiellen Gehalte. Die Sittlichkeit einer Schule hängt vornehmlich davon ab, daß die Schüler fleißig sind, und das Hauptmittel der Disciplin ist daher auch die Förderung des Fleißes. Was man sonst noch Disciplin nennt, trägt meistentheils einen negativen Charakter und hat nur mit der angegebenen positiven Form der Disciplin, die die Förderung einer wissenschaftlichen Thätigkeit bezweckt, verbunden einen Werth und Erfolg, kann dagegen von dieser losgerissen vielmehr das Gegentheil von dem bewirken, was sie bewirken soll und mehr demoralisirend, als die Sittlichkeit lebendig fördernd wirken. Alle Strenge der Aufsicht über die Schüler und alle noch so harte Bestrafung vorkommender Vergehen können wenig dazu beitragen, die Disciplin einer Schule aufrecht zu erhalten; herrscht in einer Anstalt kein Fleiß, verfolgen die Schüler andere Zwecke, als diejenigen, die die Aufgabe der Schule mit sich bringt, so versinken sie sittlich trotz aller äußeren Aufsicht; ja eine strenge Aufsicht, die nichts weiter ist, als Aufsicht und nicht von einer positiven Anregung zu einer vernünftigen Thätigkeit getragen wird, kann den Schüler nur noch lasterhafter machen, als er ohnehin schon ist, indem sie sein natürliches Freiheitsgefühl herausfordert, den Aufseher zu überlisten und das Laster mit Heuchelei und Raffinirtheit zu umkleiden.

Wenn nun also der Fleiß der Hauptträger ist von der sittlichen Haltung einer Schule, so fragt es sich um so mehr, durch was für *Mittel* der Fleiß *hervorgebracht* und *gefördert* werden kann. Beneke führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (Band I. S. 378) folgende Motive des Fleißes der Schüler an: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. Wenn nun auch in der Schule gewiß alle diese Motive mehr oder weniger mitwirken, um die Schüler zum Fleiße anzureizen, so ist doch die Liebe zur Sache von allen jenen Motiven das innerlichste, das reinste und nachhaltigste. Ist in einem Schüler erst das Interesse an der Sache, in der er unterrichtet wird, erwacht, so wird er nicht mehr äußerlich zur Arbeit getrieben, sondern er wird innerlich durch das Wesen der Sache selbst dafür begeistert; die Arbeit ist dann keine Last mehr, sondern eine Selbstbefriedigung, Genuß und Freude. Eine solche aus dem lebendigen Interesse an der Sache entspringende Arbeit ist auch erst eine vollkommen sittliche Arbeit, weil der Mensch in einer solchen mit voller freier Selbstbestimmung sich entschließt, sich zum Organ und Träger des allgemeinen Geistes zu machen und weil er sie daher auch in dem Falle mit Freuden verrichten würde, wenn sie auch nicht äußerlich gefordert würde und wenn auch kein äußerlicher Lohn damit verbunden wäre. Daher muß auch der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichts stets darein gesetzt werden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Interesse für die Sache zu erwecken weiß. Ein solcher Unterricht allein fesselt die Aufmerksamkeit der Schüler und reizt zu einem angestrengten und fruchtbaren häuslichen Fleiße; ein solcher Unterricht fördert den Schüler nicht allein an Einsicht und Bildung und bereichert ihn mit nützlichen Kenntnissen, sondern erzeugt auch eine lebendige Sittlichkeit und entwickelt sie von Stufe zu Stufe; denn ein solches Interesse für das Allgemeine, wie solches in der Schule geboten wird, und eine solche ausdauernde Thätigkeit für das Allgemeine ist selbst lebendige Sittlichkeit und bewahrt vor vielen sittlichen Unordnungen. Denken wir uns, daß alle Lehrer einer Anstalt vollkommene Lehrer seien d. h. die Fähigkeit besitzen, die Schüler für die Wissenschaften

zu gewinnen und denken wir dieſen einzig ſchönen Proceß eine Reihe von Jahren noch dazu in der Knaben- und Jünglingszeit fortgeſetzt; muß dann nicht die Kraft, dem Allgemeinen zu dienen, zur vollen Entwicklung kommen und muß nicht ein ſolcher Schüler, wenn nur ſonſt alles ſo iſt, wie es ſein ſoll, nicht bloß zu einem einſichtsvollen und gebildeten, ſondern auch zu einem guten Menſchen heranreifen? Andererſeits ladet ein Lehrer, deſſen Lehrweiſe ſo mangelhaft iſt, daß er für ſein Lehrobject das Intereſſe der Schüler nicht zu wecken weiß, eine doppelte Schuld auf ſich, eine intellectuelle und eine ſittliche. Die intellectuelle Schuld beſteht darin, daß die Schüler nichts lernen; die ſittliche Schuld aber darin, daß die Schüler in der Stunde ſich zerſtreuen und je nach ihrer Natur ſich entweder an ein dumpfes Hinbrüten gewöhnen oder auch Poſſen und loſe Dinge denken oder gar ſich ſündhaften Neigungen und böſen Begierden hingeben und daß ſie vollends zu Hauſe, wo ſie der unmittelbaren Aufſicht des Lehrers entnommen ſind, erſt recht ihrer endlichen Subjectivität den Zügel ſchießen laſſen. Daß die Lehrer wirklich in vielen Fällen Schuld ſind an ſolchen traurigen Erſcheinungen, die das Schulleben ſo oft darbietet, wird beſonders dadurch außer Zweifel geſetzt, daß dieſelben Schüler nicht ſelten bei einem Lehrer lebendiges Intereſſe für die Sache zeigen und aufmerkſam und fleißig ſind, während ſie ſich bei dem andern zerſtreuen und ihre häuslichen Arbeiten entweder gar nicht oder doch nur äußerlich und zum Schein machen und hierdurch beweiſen, daß ſie keine Liebe zur Sache haben. Wie unendlich groß iſt daher doch die Verantwortung des Lehrers! Wie heilig iſt ſeine Pflicht, ſich ſeines Gegenſtandes ganz zu bemächtigen und zugleich ſich die Fähigkeit zu erwerben, denſelben in der zweckmäßigen Form zum Eigenthum des Schülers zu machen! Denn wenn dem Schüler das Rechte geboten wird und in der rechten Form, ſo gewinnt er auch in der Regel früher oder ſpäter ein Intereſſe an der Sache.

Doch iſt nicht zu leugnen, daß nicht bei allen Schülern einer Anſtalt der Fleiß durch das Intereſſe der Sache rege gemacht werden kann, auch nicht wenn ſelbſt der geſchickteſte Lehrer ſie behandelt. Bei manchen Knaben iſt die für jeden Unterricht vorauszuſetzende Empfänglichkeit für das Allgemeine durch eine mangelhafte häusliche Erziehung nicht geweckt worden; andere haben von Haus aus für gewiſſe Gegenſtände wenig Talent; manche haben ſich ſchon an Unordnungen aller Art gewöhnt; auch dauert es bei im allgemeinen guten Schülern immer eine gewiße Zeit, ehe ſie ſo weit mit den Gegenſtänden bekannt werden, daß ſie ihr Weſen fühlen und erkennen und ſich dann auch dafür intereſſiren können. In allen ſolchen Fällen muß die Schule durch andere Motive den Fleiß hervorzubringen ſuchen, denn den Fleiß muß ſie zur Herrſchaft bringen, auf welche Art es auch ſei, da der Fleiß die Seele des ſittlichen Schullebens iſt. Von den anderen obengenannten Motiven iſt noch das edelſte die Pietät des Schülers gegen den Lehrer d. h. Furcht vor demſelben und Liebe zu ihm. Iſt der Lehrer ein Mann, der ſeines Gegenſtandes vollkommen mächtig iſt, der ſich mit Fleiß und Aufopferung ſeinem Berufe widmet, der mit eben ſo viel Ernſt als Wohlwollen dem Schüler gegenübertritt und deſſen ganze Perſönlichkeit ein Ausdruck des Guten und Wahren iſt, ſo werden ſelbſt ſchlechte Schüler mit Reſpect gegen ihn erfüllt, ſie empfinden und erkennen ſein Uebergewicht, betrachten ſeinen Willen als maßgebend und wagen nicht leicht dieſem entgegenzuhandeln. Dieſer Reſpect beſtimmt dann die Thätigkeit der Schüler, und es iſt daher ſchon eine Wirkung der Pietät, wenn ſie aus reiner Furcht vor den Lehrern oder auch vor den Eltern arbeiten und es liegt ſchon etwas recht heilſames in einer ſolchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt ſieht, mit einer Art Schauern oder Erzittern erfüllt und ihn es nicht wagen läßt, etwas nicht zu thun, was er befohlen hat. Dies Motiv der Pietät ſteht dem ſittlichen Ideal noch näher, wenn ſich die Furcht vor dem Lehrer in Ehrfurcht und in Liebe verwandelt und wenn der Schüler in Folge deſſen alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es nicht ertragen kann, daß er nicht die Zufriedenheit des Lehrers hat, und weil es ihm Freude macht, die Anerkennung des Lehrers oder auch

der Eltern zu beſitzen. Die höchſte Form der Pietät iſt die Religioſität, und der chriſtliche Erzieher wird es ſich daher zum Ziele ſetzen, die Furcht und Liebe Gottes auch als Motiv für den Fleiß des Zöglings wach zu rufen; allein die Frömmigkeit iſt die reifſte und darum ſpäteſte Frucht in der menſchlichen Entwicklung und man wird im allgemeinen nicht vorausſetzen können, daß ein Knabe oder auch ein angehender Jüngling ſeine Thätigkeit hauptſächlich durch religiöſe Motive beſtimme, und man ſoll es auch nicht vorausſetzen, damit man mit dem Heiligſten nicht etwa gar ein Spiel treibe.

Ein viel tiefer ſtehendes Motiv des Fleißes, als die Pietät im weiteſten Sinne des Worts, iſt das Ehrgefühl. Dieſes beſteht bei der Jugend in der Regel darin, daß ſie ſich unter ihres Gleichen hervorzuthun und durch Leiſtungen aller Art ſich Anſehen, Geltung und Anerkennung zu erwerben ſucht. Es unterliegt nun keinem Zweifel, daß man die Jugend auch durch dieſes Motiv zum Fleiße antreiben und daß man auch auf manche Individuen fürs erſte vielleicht gar nicht anders einwirken kann, als daß man ihnen die Erfüllung der Pflicht durch den Geſichtspunkt der Ehre erleichtert. Durch Lob und Tadel, durch Auszeichnung und Beſchämung läßt ſich bei der Jugend vieles durchſetzen, was man auf anderen Wegen ſchwerlich erreichen würde. Es iſt auch bekannt, daß die öffentlichen Schulen deshalb eine größere Thätigkeit anfachen, als der Privatunterricht, weil die Gemeinſchaft ſo vieler, die nach demſelben Ziele ſtreben, das Verlangen in den einzelnen erweckt, ſich unter ihres Gleichen hervorzuthun. Gewiß wird es alſo dem Erzieher nicht verdacht werden können, wenn er auch den Wetteifer und überhaupt das Ehrgefühl dazu benützt, um die Schüler zu einer heilſamen Thätigkeit anzuſpornen. Aber eben ſo wenig wird zu bezweifeln ſein, daß dieſes Motiv der Ehre, wenn es vorwiegend geltend gemacht wird, etwas bedenkliches hat und zuletzt eine Geſinnung begründet, die dem ſittlichen Geiſte des Schülers Schaden bringt. Denn die wahre Sittlichkeit beſteht gerade darin, daß der Einzelne ſich ſelbſt entäußert und zum Träger des Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einſeitig und ausſchließlich geltend gemachten Ehrgefühl gerade ſich ſelbſt in abſtracter Weiſe feſthält und die Geltung ſeiner Subjectivität zum Abſoluten macht. Die Schulen mögen daher immerhin das Ehrgefühl als einen Hebel der Thätigkeit benutzen und durch Lob und Tadel, Auszeichnungen und Ehrenſtrafen, durch Aſcenſionen und Degradationen ſolche Schüler in Athem halten, die noch nichts höheres kennen; aber ſie ſollen dabei auch unabläßig beſtrebt ſein, das Ehrgefühl des Schülers in das Pflichtgefühl zu verklären und noch mehr ein lebendiges Intereſſe an der Sache zu erwecken, damit der Schüler zuletzt nicht mehr von außen zum Fleiße angetrieben wird, ſondern ſich ſelbſt dazu antreibt und in einer vernünftigen Thätigkeit ſeine Freude und ſein Glück findet, auch wenn ſie von niemand bemerkt oder belohnt wird (vgl. d. Art. Ehre).

Faſſen wir die wirklich ſittlichen Motive zuſammen, die eine Schule hat, um den Fleiß der Schüler zu beleben, ſo concentriren ſie ſich zuletzt alle in der Tüchtigkeit der Lehrer. Beſitzt der Lehrer eine gründliche wiſſenſchaftliche Bildung, verſteht er es, ſein Wiſſen in der geeignetſten Form den Schülern anzueignen, ſteht er auch ſittlich makellos da und geht den Schülern in einem muſterhaften Fleiße voran; findet auch nicht ein Funken von Zweifel ſtatt, daß er ſeine Zöglinge lieb hat und für ſie ſich opfert; — dann werden auch die Schüler einen gewiſſenhaften Fleiß zeigen, durch dieſen Fleiß eine gründliche und umfaſſende Bildung ſich erwerben und vor vielem böſen, wozu ihre ſinnliche und ſelbſtſüchtige Natur ſie reizt, bewahrt bleiben. **Deinhardt.**

Formale Bildung, ſ. Bildung.

Formalismus, ſ. Erziehung, falſche Richtungen.

Formenlehre, geometriſche, und geometriſches Zeichnen. Beide Fächer ſollen hier im Zuſammenhang aufgeführt werden, weil die Zuſammengehörigkeit derſelben nicht allein in ihrer Natur ſelbſt begründet iſt, ſondern auch, ſeitdem die Formenlehre in den Schulen beſteht, ihre Anerkennung gefunden und in neuerer Zeit ſogar ſolche Geltung erlangt hat, daß ſich eine Tendenz zur Auflöſung der Formen-

lehre in das Fach des Zeichnens kund giebt. Mit dem Ausdruck „geometrische Formenlehre" verbinden sich übrigens die Begriffe von zwei, allerdings eng verwandten, aber doch nicht in eins zusammenfallenden Disciplinen. Man bezeichnet damit nämlich erstens dasjenige Fach, in welchem sowohl Anschauung als Verstand soweit vorbereitet werden sollen, daß auf Grund dieser Vorbereitung ein erfolgreicher Unterricht in der wissenschaftlichen Geometrie ertheilt werden kann — Formenlehre im engeren Sinn —, zweitens aber versteht man unter geometrischer Formenlehre auch die populäre Geometrie überhaupt, d. h. die Geometrie, welche vorherrschend auf Anschauung gegründet ist und auf wissenschaftliche Strenge verzichtet. In beiden Bedeutungen ist die geometrische Formenlehre enge verwandt mit dem Anschauungsunterricht und ist daher auch als eine der nächsten Folgerungen aus dem Pestalozzischen jetzt allgemein anerkannten Grundsatze zu betrachten, daß jeder Jugendunterricht in seinen ersten Anfängen auf Anschauung gegründet und in seinem weiteren Verlauf mit der Anschauung in Wechselwirkung erhalten werden soll.

Dieser Grundsatz ist wie in der Geschichte anderer Fächer so namentlich auch in der des geometrischen Unterrichts epochemachend geworden. Die Geometrie vor Pestalozzi kann kaum als Schulunterrichtsfach nach unseren Begriffen und Anforderungen betrachtet werden. Wir verlangen ja, daß einer ganzen Schülerclasse keine Disciplin vorgetragen werde, wo nicht gegründete Aussicht darauf vorhanden ist, dieselbe werde von der entschiedenen Mehrzahl der Schüler auch wirklich innerlich angeeignet werden. Der geometrische Unterricht beschränkte sich damals entweder auf eine Sammlung von Recepten über eine gewisse Zahl nützlicher oder interessanter Constructionen und Berechnungen, oder wurde der Anfang dazu mit Schülern reiferen Alters gemacht, bei welchen größtentheils das Anschauungsvermögen nicht auf die richtige Weise vorgebildet, sondern im Gegentheil schon so zu sagen zu einem Rudiment zusammengeschrumpft war, zu dessen neuer Belebung während des Unterrichtes selbst nicht einmal die nöthigen Versuche gemacht wurden, auch kaum gemacht werden konnten, weil sie eine bloß dem früheren Lebensalter adäquate Thätigkeit erfordert hätten. Die Folgen konnten nicht ausbleiben: die Masse der Schüler, d. h. die große Zahl derjenigen, welche nicht von Natur besonders günstig für dieses Fach organisirt waren, blieb demselben fremd und beruhigte sich auch vollkommen dabei, weil die Befähigung zur Aneignung der Geometrie für eine Ausnahme, fast für eine Curiosität galt. Bei der damaligen abstracten Lehrmethode war es freilich nothwendig, mit dem Beginn des mathematischen Unterrichts ein reiferes Alter der Schüler abzuwarten, die Folgen des Zuwartens aber mit Resignation zu ertragen. Zwischen beiden der Pestalozzischen Schule als Verdienst anzurechnenden Neuerungen: erstens die Geometrie mit jüngeren, 11- bis 12jährigen, Schülern anzufangen, und zweitens dieselbe auf Anschauungsunterricht zu gründen, besteht daher eine innere Wechselwirkung. Die Aenderung in der Zeit macht die in der Methode möglich und ist selbst wieder durch diese bedingt, ersteres, weil Anschauungsübungen, wie sie der Anfangsunterricht in der Geometrie fordert, lediglich eine Arbeit für Knaben (beziehungsweise Mädchen), nicht aber für reifere Jünglinge sind und diesen ohne Erfolg zugemuthet würden, da sie ihrem nicht mit Unrecht widerstrebenden Geschmack aufgedrungen werden müßten, letzteres —, weil auch die wenigen, welche ohne allen vorbereitenden Unterricht Geometrie zu treiben vermögen, doch erst in reiferem Alter zu diesem raschen Aufschwung befähigt werden. Die Erkenntnis des Fortschritts, welcher in der genannten Neuerung lag, rief in dieser Richtung nicht nur eine reiche Literatur hervor, man denke nur an die Werke von Pestalozzi, Schmid, Herbart, Diesterweg, Raumer, Gräfe, Zehender, Scharpf, Zizmann, Frefenius, Spitz, Zeller, Lorey und anderen zum Theil weiter unten Genannten, — sondern sie erweckte auch eine lebhafte und ausgedehnte praktischpädogogische Thätigkeit. Es konnte aber nicht fehlen, daß hiebei manche Ueberstürzungen und Einseitigkeiten hervortraten, durch welche der Nutzen des Fundes, den man gethan, in

Frage geſtellt wurde. Die Fehler beſtanden einerſeits in einer ungebührlichen Ausdehnung des neuen Faches, nämlich der geometriſchen Formenlehre, andererſeits in einer unzweckmäßigen Methode, — letzterer Fehler meiſt eine Folge des erſteren. Man durchſuchte das ganze Feld der ebenen Geometrie ſowohl als der Stereometrie, ſtellte alle für die einzelnen Capitel nothwendigen Einleitungsübungen, alle Definitionen, alle in den Beweiſen zu verwendenden Grundſätze zuſammen, um ſie nun in Einem Fluſſe abzuhandeln. Es iſt klar, daß man hiemit eine neue Schwierigkeit ſchuf an der Stelle derjenigen, welche man zu beſeitigen bemüht war. So ſehr man im Rechte war mit der Behauptung, daß ſchon vor dem Beginn der wiſſenſchaftlichen Geometrie das Anſchauungsvermögen eine gewiſſe Stufe der Ausbildung erreicht haben müße, welche in der Regel bloß durch zweckmäßigen Unterricht gewonnen wird, ſo ſehr verfehlte man ſich auf der anderen Seite durch Verkennung der naturgemäßen Determination dieſes pädagogiſchen Lehrſatzes. Die geometriſche Anſchauung erreicht im Verlaufe des wiſſenſchaftlichen Studiums eine Höhe, welche ſie bloß durch die Wechſelwirkung mit der logiſchen Thätigkeit gewinnen kann, und die ihr zuzuweiſende Arbeit gehört bloß zum kleineren Theil in das Gebiet des Vorbereitungsunterrichts, nicht aber ihrem ganzen Umfange nach, wie manche allzueifrige Freunde der Formenlehre meinten. Innerhalb des Vorbereitungsunterrichts wurden nun nicht nur dem Anſchauungsvermögen, ſondern auch dem Verſtande und der Sprachfähigkeit Leiſtungen zugemuthet, welche die betreffende Altersſtufe weit überſtiegen. Man bedachte nicht, daß es oft weit ſchwieriger iſt, über einfache Vorgänge im Gebiet der Anſchauung klar und zuſammenhängend zu reden, als einen ſtrengen geometriſchen Beweis zu liefern, doppelt ſchwer, wenn ſich ein dunkles Bewußtſein davon einmiſcht, daß man Dinge lernen und beſprechen ſoll, welche ſich eigentlich von ſelbſt verſtehen. Es darf uns daher nicht wundern, wenn alsdann die Anſchauungsübung ſich in eine Uebung im Nachſprechen verwandelte, wie dies unter Peſtalozzi's eigener Leitung nachweislich vielfach der Fall war und immer geſchehen wird, wenn man es verſucht, aus der Anſchauung eine eigene Disciplin zu machen, ſtatt ſie als eine Form und Stufe der verſchiedenen Disciplinen anzuerkennen. Man vergleiche den Artikel II. über Anſchauungsunterricht. Es ſoll hiemit keineswegs geläugnet werden, daß jede den Kindern ertheilte Unterrichtsſtunde zugleich eine Sprachſtunde ſein ſoll; nur darauf ſoll aufmerkſam gemacht werden, daß der vorherrſchende Zweck des Unterrichts in der geometriſchen Formenlehre die Uebung der Anſchauung und nicht die des Sprachvermögens bleiben muß. Ob der Schüler eine richtige Anſchauung hat oder nicht, davon überzeugt man ſich freilich nicht bloß aus dem, was er macht oder zeichnet, ſondern vorzüglich auch aus dem, was er darüber zu ſagen weiß; aber dieſes kann ſich dabei auf kurze Beantwortung zweckmäßig geſtellter Fragen und Löſung leichter Aufgaben beſchränken, z. B. über das Leſen, Addiren und Subtrahiren, wie das Beiſpiel weiter unten S. 400 f. zeigt. Das oben bezeichnete Uebel wurde noch vermehrt, wenn man den Unterricht dadurch intereſſant machen wollte, daß man über die einleitenden Partieen an den verſchiedenen Capiteln der Geometrie hinausgieng und mehr oder weniger den Inhalt der letzteren ſelbſt durchnahm, bloß an die Stelle des Beweiſes — das Plauſibelmachen ſetzend. Dann war zugleich die Arbeit des nachfolgenden Lehrers, welcher wiſſenſchaftliche Geometrie treiben ſollte, im voraus erſchwert. Er erſchien als der Mann, welcher nichts nützte, weil der Schüler bereits zu wiſſen meinte, was jener ihm beibringen wollte, und der doch ſeine Leute quälte, weil er wiſſenſchaftliche Strenge von ihnen forderte. So iſt es z. B. auch nicht zu billigen, wenn ſich das Buch von A. Lorey (geometriſcher Anſchauungsunterricht Eiſenach 1859), welches dem Hauptinhalte nach die ganze ebene Geometrie ſammt der Stereometrie bis zu den Flächen- und Körperberechnungen einſchließlich der Kugel abhandelt, zugleich als eine „Vorbereitung auf den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Geometrie an höheren Anſtalten“ ankündigt. Ueber die Anordnung des Stoffes in dieſem reichhaltigen neueſten Werke ſ. weiter unten.

Unter den genannten Umständen konnte das Entstehen einer Reaction gegen die geometrische Formenlehre nicht ausbleiben; dieselbe steigerte sich sogar bis zur gänzlichen Verwerfung dieses Faches. Eine der gewichtigsten Stimmen, welche sich in dieser Richtung vernehmen ließ, ist die von Dr. Gugler in der Zeitschrift für das Gesammtschulwesen von Schnizer, 1850, S. 259: Begründung der Elementargeometrie, und 1851 S. 209: zur Verständigung über einige den mathematischen Schulunterricht betreffende Streitfragen. Bei genauerer Betrachtung der Gründe, welche hier gegen unser Fach scheinbar in völlig negirendem Sinn vorgebracht werden, zeigt es sich übrigens, daß das Endurtheil seine Schärfe wesentlich der nothwendigen und verdienstlichen Opposition gegen die bereits gekennzeichneten Auswüchse in der Auswahl des Stoffs und in der Methode verdankt. Die Nothwendigkeit gewisser Vorübungen beim Eintritt in neue Capitel der wissenschaftlichen Geometrie ist daselbst zugegeben, und bloß das Herausreißen derselben aus dem Organismus, sowie ihr vollständiges, indexartiges Voranstellen vor das ganze System verworfen. Damit ist aber sicher auch zugegeben, daß eine gewisse Auswahl solcher Vorübungen dem ersten Capitel der wissenschaftlichen Geometrie vorangehen muß und hier, eben weil es sich um den Anfang handelt, eine größere Ausdehnung erlangen wird, als dies bei den spätern Capiteln der Fall ist. Wenn man also auch den Namen der Formenlehre aus dem Stundenplane entfernt, so wird man das Fach selbst, sei es in den Unterrichtsstunden für Geometrie oder sonst wie, dennoch beibehalten müßen; wobei möglicher Weise noch der Vortheil herauskommt, daß um so sicherer der Lehrer der Geometrie auch die Formenlehre in der Hand hat und sie mit richtiger Vorausberechnung der später entstehenden Bedürfnisse betreibt.

Es ist also der geschichtliche Gang des Unterrichtswesens selbst, der uns nöthigt, die Beibehaltung der Formenlehre im Sinne eines auf die Geometrie vorbereitenden Faches zu fordern, während dieselbe im Sinn einer populären Geometrie ohnehin ein unbestrittenes Recht der Existenz besitzt und dieses um so sicherer ansprechen wird, je mehr sich die Hebung des Unterrichts auch außerhalb der gelehrten Anstalten als unabweisbares Bedürfnis der Zeit herausstellt.

In der ersteren Bedeutung ergiebt sich ihr Inhalt sowohl als ihre Methode aus der Beantwortung der Frage: wie soll ein Schüler vorgebildet sein, damit man ihn mit Nutzen in der Geometrie, sei es auf wissenschaftliche oder auf populäre Weise unterrichten könne, oder mit andern Worten, daß man ihm das Verständnis, beziehungsweise die Entdeckung der Gesetze zumuthen könne, welchen die räumlichen Gebilde unterworfen sind? Er muß sich einmal mit solchen geometrischen Gebilden schon soweit beschäftigt haben, daß er eine Erfahrung darüber besitzt, wie dieselben entstehen und wie sie Gegenstand einer Besprechung sein können. Ueber die Ordnung, in welcher sie ihm vorgeführt werden sollen, sind die Meinungen getheilt. Zeller fängt mit der Pyramide an (s. Palmer, Ev. Pädagogik), Graser mit einem Modell des Wohnhauses, Tobler mit dem Lineal, Wedemann mit dem Buche, Scherr mit der Wandtafel, K. v. Raumer mit den Krystallen, Lorey mit dem Würfel, alle also mit einem Körper, dessen Formen der Schüler betrachten muß, um sich die geometrischen Formen zu abstrahiren. Pestalozzi dagegen beginnt mit der Zeichnung der Geraden, Zerrenner mit dem Punct. Palmer selbst entscheidet sich nach dieser Aufzählung für den Körper, fügt aber alsbald hinzu, daß die eigentliche geometrische Vorstellungsfähigkeit doch erst da beginne, wo sie auch Zerrenner und Pestalozzi beginnen lassen. Somit ist das Ausgehen vom Körper nichts anderes als eine allerdings sehr zweckmäßige Einleitung, mit welcher man den Unterricht eröffnen und schon von vorn herein beleben kann; wie es ja auch im weiteren Verlauf der Formenlehre, ja der ebenen Geometrie selbst, nicht an Aufforderungen für den Lehrer fehlt, den näheren Lerngegenstand mit Erscheinungen des Lebens in Verbindung zu bringen, ohne daß jedoch durch diese gesprächsweise eingeflochtenen und nach Zeit, Ort und Person wechselnden Beiziehungen

die Methode selbst bestimmt werden dürfte. Denn sonst entsteht leicht, wie in dem angeführten Buche von Lorey, der Misstand, daß der ganze Inhalt der ebenen Geometrie seinen inneren Zusammenhang und damit seine Uebersichtlichkeit verliert, weil die Lehrsätze die Form von willkürlich vertheilten Corollarien zu den über die Körper angestellten Betrachtungen annehmen.

Am sichersten wird sich der Schüler die oben geforderten Erfahrungen über die räumlichen Gebilde sammeln, wenn er diese selber macht, also zuerst ebene Gebilde zeichnet: der Unterricht in der geometrischen Formenlehre ist zugleich Unterricht im geometrischen Zeichnen. Die Sorge für die geistige Thätigkeit des Schülers steht hier in Verbindung und Durchdringung mit der Sorge für die Ausbildung seiner mechanischen Fertigkeit, und man verzichte ja nicht auf den von der Natur unseres Faches selbst dargebotenen psychologischen Vortheil, welcher eben in dieser Verbindung liegt. Würde man sich ja doch in anderen Unterrichtsfächern glücklich schätzen, wenn ein solches Zusammengehen der geistigen Arbeit mit der mechanischen ohne anderweitige Nachtheile bewerkstelligt werden könnte. Beim Zeichnen sei man von Anfang an darauf bedacht, Fehler, Misgriffe und üble Angewöhnungen vielmehr vorher zu verhüten, als nachher zu tadeln und zu verbessern; man bespreche bei jeder sich darbietenden Gelegenheit die Behandlung, Prüfung und zweckmäßige Handhabung der Zeicheninstrumente, auch die gewöhnlichen Kunstgriffe und Vortheile, durch welche die Elementaroperationen erleichtert und zugleich gesichert werden; man dringe bei einfachen wie bei verwickelten Constructionen auf Pünctlichkeit und Sauberkeit. Um dies zu ermöglichen, muß freilich dafür gesorgt werden, daß die Zeicheninstrumente, wenn auch auf das Nothwendigste beschränkt, doch von untadelhafter Beschaffenheit in ihrer Art seien. Je schwächer der Zeichner, desto weniger finde er Veranlassung, seine eigene Ungeschicklichkeit und Nachlässigkeit mit der Unvollkommenheit seiner Instrumente zu verdecken. Schon Rousseau hat (im Emil) mit Recht auf den Werth einer genauen und reinlichen Zeichnung für die Bildung der geometrischen Anschauung aufmerksam gemacht. Hinsichtlich der Auswahl, Beurtheilung und Behandlung von Zeicheninstrumenten vergleiche man, was weiter unten über die Literatur für populäre Geometrie gesagt ist.

Man wird möglichst bald, sobald es nämlich die durch ganz einfache Figuren (z. B. Dreiecke mit Transversalen, Vierecke mit Diagonalen u. s. w.) erlangte Fertigkeit im Zeichnen zuläßt, zu verwickelteren Figuren übergehen, mit sorgfältiger Beachtung der Stufenmäßigkeit im Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Das Unterscheidungsmerkmal hiefür muß nicht aus mathematischen, sondern aus psychologischen Motiven geschöpft werden. So wird z. B. die Unterscheidung zwischen Gebilden aus Geraden und Gebilden aus Kreisen eine untergeordnete Rolle spielen, da erstere zum Theil weit schwieriger sind als manche unter den letzteren. Eine Zeichnung kann durch verschiedene Momente schwierig werden, entweder dadurch, daß sie verwickelter, für Verstand und Gedächtnis schwerer aufzufassen und zu verfolgen ist, oder dadurch, daß sie an die mechanische Geschicklichkeit höhere Anforderungen macht. In letzterer Beziehung wiederum liegt die Schwierigkeit zum Theil in den einzelnen Grundoperationen selbst; so ist z. B. das Auftragen von Strecken leichter als das Eintheilen in gleiche Theile und wird also diesem vorangehen, das Ziehen von Parallelen leichter als das Errichten und Fällen von Perpendikeln, das Construiren von Kreisschnitten leichter als das von Berührungen. Zum Theil aber liegt die Schwierigkeit in der Verbindung, Aufeinanderfolge oder Häufung der Operationen, welche entweder neben einander hergehen, oder einander kettenschlußartig bedingen. Eine Zeichnung, in welcher zahlreiche Elementaroperationen vorkommen, wird namentlich dann schwierig werden, wenn ein Fehler in der ersten einen noch größeren in der zweiten zur Folge hat u. s. w., wobei es vorkommen kann, daß sich die Fehler nicht nur summiren, sondern sogar multipliciren.

Die Auswahl des Stoffes, an welchem das geometrische Zeichnen gelernt

werden soll, überlasse man nicht dem Zufall und hüte sich, in willkürlichen Spielereien sich zu zerstreuen. Man zeichne vielmehr solche Figuren, welche auch an und für sich werth sind, bearbeitet zu werden, und sich dazu eignen, auf unmerkliche, gelegenheitliche Weise den Geschmack zu bilden, oder, wie etwa der Geographie, besonders der Topographie *) entnommene Aufgaben, die Kenntnisse des Schülers zu bereichern. Sie sollen jedenfalls sein Interesse für die aufgegebenen Zeichnungen in höherem Grade materiell wecken und fesseln, als das bloße von der Jugend kaum zu erwartende formale Vertrauen zu dem Lehrer, daß er schon wissen werde, warum er jetzt gerade dieser oder jener Figur den Vorzug gebe. Die classische Ornamentik bietet zum Glück eine unerschöpfliche Quelle passenden Stoffes. Man vergleiche hiebei folgende literarische Werke: Linearzeichnen von Lamotte, deutsch von Kaufmann, Stuttgart 1835; erster Unterricht im Zeichnen von C. G. Rau, Lehrer in Stetten, Stuttgart 1851; Bilordeaux Ornamentenzeichnen (geht bald ins Freihandzeichnen über); Vorlegblätter für die ersten Uebungen im Zeichnen von Hessemer, Mainz 1855 (meist arabische Durchdringungen); zwanzig Vorlagen von Leypold, Stuttgart bei Nitzschke (meist griechische und arabische Friese); Weitbrecht, Ornamentenzeichnungsschule, 2. Aufl. Stuttgart; Vorlagen von Rößler in Darmstadt aus der lithographischen Anstalt von Fromann; Weishaupts Linearzeichnen, München 1856 (die Ornamente als Anhang zu den eigentlich geometrischen Constructionen); Zeichnungshefte für Elementarschulen, München und Würzburg bei Weiß und Kohler; Raumlehre und Zeichnen von Sauer und Herzsprung, Berlin 1858 (die Figuren allerdings zum kleineren Theil von classischem Ursprung und Geschmack); der Spitzbogen und sein Maßwerk von Reusch, Stuttgart 1856 (das umfassendste Werk über die geometrische Analyse der gothischen Ornamentik); ferner kunstgeschichtliche Werke, wie die von Owen Jones, von Gruner, von Heideloff; endlich die vielen hieher gehörigen Partieen aus architektonischen und technologischen Werken. Es wäre ein ebenso großer Misgriff, wenn man die Dienste der classischen Ornamentik im geometrischen Zeichenunterricht zurückweisen wollte, wie wenn man etwa auf den Einfall käme, Sprachgewandtheit sich aneignen zu wollen mit Umgehung der classischen Literatur. **)

Das erste und einfachste Mittel, um nicht nur einfache, sondern auch etwas zusammengesetztere und für gemeinschaftliche Besprechung in einer Classe geeignete Figuren durch die Hand des Schülers selbst zu Stande zu bringen, besteht in dem Dictiren (d. h. dem schriftlichen oder mündlichen Commandiren der einzelnen Operationen) einer Zeichnung, und mit Recht haben Diesterweg (Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, Elberfeld 1836, S. 14) und seine Schule (Formen- und Raumgrößenlehre von K. Gruber, Karlsruhe 1843, S. 77 u. a. a. O.; die Formen-, Maß- und Körperlehre von Joh. Ramsauer, Stuttgart und Tübingen, 1826, S. 79) auf die Wichtigkeit dieser Methode aufmerksam gemacht, und hat Hartmann (Aufgaben zur Uebung im geom. Zeichnen, Marburg 1850) dieselbe in großer Ausdehnung angewendet. Diese Methode, ***) wir könnten sie die Methode des

*) Man kann z. B. eine beliebige Zahl von Puncten, welche Städte bedeuten, nach Abscissen und Ordinaten auftragen lassen. Durch Verbindung derselben erhält man geradlinige Figuren. Auch eignet sich dazu jeder den Schülern bekannte Punct in der Heimat, ein Haus, ein großer Baum, ein Belvedere, eine Signalstange u. s. w. je mit einem Puncte angedeutet.

**) Der Verfasser des Artikels hat es versucht, eine Chrestomathie zu diesem Zwecke zu liefern unter dem Titel: Mustersammlung fürs Linearzeichnen; geometrische Ornamente im griechischen, arabischen und gothischen Styl mit Constructionen; von Otto Fischer. Stuttgart 1858, bei J. F. Steinkopf. Fünf Lieferungen; jede Lieferung mit 12 Tafeln à 45 kr. oder 14 Sgr., ohne Tafeln für Schüler à 12 kr. oder 4 Sgr.

***) In der oben angeführten Mustersammlung ist diese Methode consequent durchgeführt an vielen, auf den Tafeln höchstens angedeuteten, im Texte aber ausführlich vorgeschriebenen ornamentalen Figuren.

vollſtändigen Textes nennen, bietet in ihrer Anwendung auf den Elementarunterricht verſchiedene Vortheile dar. Der Schüler erhält durch dieſelbe nicht allein am ſicherſten gerade diejenigen Figuren, welche der Lehrer für geeignet hält für weitere Beſprechung, ſondern er erfaßt zugleich mittelſt derſelben die Möglichkeit und die richtige Art, über geometriſche Figuren zu ſprechen, und eben damit alſo den Zuſammenhang zwiſchen Wort und Anſchauung; er lernt einen geometriſchen Beſehiſatz in eine Figur überſetzen und bei gehöriger Repetition des Geſprochenen und Gezeichneten auch das Umgekehrte; er gewöhnt ſich dabei an dasjenige, was er ſpäter in der Geometrie namentlich bei der Auflöſung von Aufgaben nöthig hat, nämlich an einen Ausdruck, welcher möglichſt kurz, andererſeits unzweideutig und für die Conſtruction vollkommen ausreichend iſt. Dadurch, daß man frühzeitig geometriſch leſen und während des Leſens innerlich richtig anſchauen und übereinſtimmend damit zeichnen lernt, wird zugleich der ſpäteren techniſchen Bildung vorgearbeitet, ſofern dieſe zum Theil durch die Fähigkeit bedingt iſt, auf Beſchreibungen von techniſchen Geräthen, Maſchinen u. dgl. mit richtigem Verſtändnis einzugehen. Auch hier muß ja ein meiſt in geometriſcher Sprache abgefaßter Text in eine Anſchauung überſetzt werden. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß dieſes Zeichnen nach einem vollſtändigen Text bloß als Uebergangsſtufe anzuſehen iſt und ſpäter einer Conſtruction nach freier Beſprechung oder nach eigener Reflexion, vielleicht ſogar der Selbſtverfaſſung des Textes Platz machen muß. Der erſte Nutzen aber, den das Zeichnen nach dem Texte für den Anfänger hat, beſteht darin, daß diejenigen räumlichen Gebilde, welche mit ihm weiter beſprochen werden ſollen, dieſelben ſind, welche er nicht nur vor ſeinen Augen hat entſtehen ſehen, ſondern die er ſogar ſelbſt gezeichnet und dabei als einen möglichen Gegenſtand der Rede kennen gelernt hat.

Die Beſprechung des Gezeichneten muß nun ſo eingerichtet werden, daß durch dieſelbe vollends das Ziel der geometriſchen Formenlehre im engeren Sinn erreicht wird. Es beſteht darin, daß der Schüler Fragen und Aufgaben über das Leſen von Geraden, Winkeln und geradlinigen Figuren, ſowie über das Addiren und Subtrahiren derſelben, mit Fertigkeit beantworten und löſen kann, auch wenn ſich dieſelben auf verwickeltere Figuren beziehen, daß er ferner ſolche Conſtructionen auszuführen im Stande iſt, in welchen Gerade gezogen oder verlängert, Strecken aufgetragen und in gleiche Theile getheilt, Parallelen (mit Winkel und Lineal, beſſer noch mit zwei Winkeln) gezogen, Kreisbögen mit gegebenen Halbmeſſern und Mittelpuncten beſchrieben und (beſonders in 4, 8, 16, 6, 12, 24 gleiche Theile) getheilt werden ſollen. Hiebei bleibt alſo das Errichten und Fällen von Perpendikeln ſammt allen ſchwierigeren Elementaroperationen der Zukunft vorbehalten. Ebenſo wird auch bei der Beſprechung die Unterſcheidung der verſchiedenen Arten von Vierecken, die Angabe der Winkel in und an dem Kreis, der Secanten, Tangenten und Aehnliches auf ſpätere Zeit verſchoben; ſo daß in gewiſſer Weiſe der ganze Unterricht in der Geometrie von der Formenlehre im weiteren Sinn durchdrungen bleibt, und jedes Capitel darin zur Einleitung oder Erläuterung mannigfaltige Uebungen aus dieſer Formenlehre in ſich aufnimmt. Zu denſelben laſſen ſich ſogar zum Theil dieſelben Figuren verwenden, welche früher der Finger- und Zirkelübung wegen angefertigt worden ſind. Unſerer Formenlehre im engeren Sinn ſind daher bloß diejenigen Beſprechungen zugewieſen worden, welche allem wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Geometrie überhaupt, und nicht nur irgend einer Stufe desſelben, z. B. beim Eintritt in die Lehre vom Parallelogramm oder vom Kreis vorangehen ſollten. Als ſichtbare Grundlagen für die Beſprechungen empfehlen ſich u. a. die Bleiſtiftzeichnungen, welche die Vorarbeit für geometriſche, beſonders gothiſche Ornamente bilden und dem Ausziehen der letzteren mit Tuſch vorangehen müßen, — der Zirkelſchlag zum Maßwerk. Man kann ſie zu unſerem Zwecke benützen, noch ehe man das Ornament ſelbſt mit Tuſch wirklich ausführt. Bei Hartmann (ſ. oben) findet man auch viele hier verwendbare Figuren aus

der Geographie. Um das angegebene Ziel zu erreichen hat man alſo nicht nöthig, an das ſprachliche und logiſche Vermögen eines 11- bis 12jährigen Knaben übertriebene Anforderungen zu machen. Was er zu lernen hat, lernt er aus Beiſpielen und nicht aus Definitionen, welche gerade in dieſem Capitel ſelbſt für mathematiſche Schriftſteller ernſtliche Schwierigkeiten darbieten. Gugler hat in dem erſten der genannten Aufſätze das entſcheidende Wort hierüber geſprochen. Um der Definition ihre richtige pädagogiſche Stelle anweiſen zu können, denke man ſich einen Mann, welcher Elementarmathematik mit Erfolg ſtudirt hat, nur von der Exiſtenz der darſtellenden Geometrie erſt nachträglich zum erſten Mal Kunde erhält. Man definire ihm die Ausdrücke: Projection, projicirender Strahl, projicirende Ebene u. ſ. w., und er wird ſofort dieſe Begriffe nicht nur verſtehen, ſondern auch richtig mit ihnen operiren. Man definire aber ebenſo unſerem Anfänger in der Formenlehre beiſpielsweiſe den Winkel, und ſiehe da, es wird zunächſt keines von beiden erfolgen. Man zeige ihm dagegen an etlichen Beiſpielen, wie man Winkel, die er ſelbſt gezeichnet hat, lieſt, vergleicht, addirt und ſubtrahirt, mit beſonderer Rückſicht auf die Verſuchung, Winkelgröße und Schenkellänge zu verwechſeln, auch nöthigenfalls mit Zuhülfenahme eines Zirkels oder ſonſt eines Inſtrumentes zur Verſinnlichung des Wachſens und Abnehmens, auch mit Hinweiſung auf Beiſpiele aus der umgebenden Welt; man verlange von dem Schüler, daß er dasſelbe thue zuerſt an einfachen, alsdann an zuſammengeſetzten, ſich gegenſeitig durchdringenden Figuren, — und er wird bald durch ſeine Antworten beweiſen, daß er in dieſem Stück für den Anfang des geometriſchen Unterrichtes reif iſt, auch ohne daß er den Winkel zu definiren wüßte. Hiezu kommt ſpäter die Zeit, wenn ein hinreichend großer Theil der Mathematik abſolvirt iſt, um eine ſyſtematiſche Recapitulation in rein wiſſenſchaftlichem Intereſſe und mit derſelben ein Auffinden, nicht ein Nachſprechen der Definitionen möglich zu machen. Am verwerflichſten iſt jedenfalls das Verfahren derer, welche lieber einſtweilen eine falſche Definition aufſtellen, um ſich nicht auf eine ſchwierige einlaſſen zu müßen.

Ein Beiſpiel möge, zugleich zur Recapitulation der bisherigen Erörterung, noch deutlicher machen, was die den Anfang des geometriſchen Unterrichts bildende, mit dem geometriſchen Zeichnen nothwendig combinirte Formenlehre zu leiſten hat. Ziehe auf einem gewöhnlichen Cartblatt, welches annähernd ein Rechteck von 214 Millimeter Länge und 168 M. Höhe bildet, beide Diagonalen und zwar zunächſt fein mit Bleiſtift, wie auch das Folgende. Schneide von dem Durchſchnittspunct a aus nach den 4 gezeichneten Richtungen hin 4 gleiche Strecken a b, a c, a d und a e ab, jede ungefähr um eine Fingerbreite kürzer als die ganze Strecke von a bis an eine Ecke des Papiers. Zeichne das Viereck b c d e (welche Proben hält dieſes aus?). Halbire b e in f, c d in g, b c in h, e d in i; ziehe f g und h i (Proben?). Mache auf h b die Strecke h k ſo groß als h a oder ½ h i; ebenſo h l auf h c, i m auf i e und i n auf i d; ziehe k m (iſt halbirt in o) und l n (halbirt in p), l m und k n (Proben?). Beſchreibe mit einem Halbmeſſer = h i Kreiſe (ſoweit es der Raum geſtattet) um k, l, m und n; hiedurch entſteht auf a h der Punct q, auf a p r, auf a i s, auf a o t, auf a l u, auf a n v, auf a m w und auf a k x. Man beſchreibe nun und zwar mit ſtarken Strichen, alſo entweder mit ſehr weichem Bleiſtift oder mit Tuſch den Kreis x u v w um a, ferner folgende Bögen: l v, s m, n w, t k, m x, q l, k n und r n. Man ſieht, daß die ſtark ausgezogenen Linien ein bekanntes gothiſches Maßwerk bilden. Die Hülfszeichnung überfahre man nun ſehr zart mit Tuſch, am beſten bloß geſtrichelt, oder auch mit Karmin, und zuletzt ſchreibe man die Buchſtaben ſorgfältig mit der Feder. Dieſe Buchſtaben müßen aber nicht bloß überhaupt, wie man es vom Schüler immer verlangt, ſauber und reinlich geſchrieben ſein, ſondern ſie müßen denjenigen Grundſätzen einer geometriſchen Kalligraphie entſprechen, welche von jedem guten architektoniſchen Zeichner, Maſchinenzeichner, Geometer oder Landkartenzeichner befolgt werden und im Gegenſatz gegen die ſonſtige Kalligraphie alle unnöthigen Haken,

Schnörkel, Anhänge und Schleifen wie z. B. am C, b, l ausſchließen. Gute Landkarten liefern jedem Schüler zahlreiche Muſter zu dieſem Zweck. Hat der Schüler eine kleine Zahl von derartigen Zeichnungen fertig, ſo repetirt man mit ihm mündlich den Gang der Conſtruction und lehrt ihn alsdann daran Linien, Winkel und Figuren leſen, addiren und ſubtrahiren, ſo daß er zuletzt mit Sicherheit Fragen und Aufgaben wie die folgenden beantworten und auflöſen kann: b k + k h + h l =? Antw. b k + k h + h l = b l. — Ebenſo f o + o t + t r + r p. — Auf ähnliche Art m a =? Antw. m a = m w + w a. — i a — i s =? f o + o t + t r — f a =? — Welcher Winkel iſt größer, a b k oder d b o? r a s oder g a i? — Iſt Winkel b e c größer oder kleiner f e m? — Auf welche verſchiedene Arten läßt ſich Winkel b d e leſen? — Winkel b a k + k a l =? — Winkel f a c — h a c =? — Was iſt k a r + r a n für ein Winkel? oder b a h + h a p + p a e + e a b? — Welche andere Winkelſumme iſt = b h a + a h c? — Wie drückt man ſie in Graden aus? — Wie viel Grade hat nach ungefährer Schätzung f o k oder o a k oder k a i? — Was für eine Figur iſt b k a? Antw. Ein Dreieck, deſſen Seiten u. ſ. w.? — oder h a l + l a c? — oder e a n — e a m? — oder e a m + e a f? Antw. Ein Viereck, deſſen Seiten u. ſ. w. — oder f b k a + f a n e — m a n? Soweit gehört die Beſprechung der Figur in die Formenlehre im engeren Sinn, welche dem übrigen geometriſchen Unterricht vorangehen ſoll. Die Formenlehre im weiteren Sinn, wie ſie den geometriſchen Unterricht ſeinem ganzen Verlauf nach begleiten ſoll, dann aber keinenfalls ein eigenes Fach bilden kann, würde an die obige Figur noch weitere Betrachtungen anknüpfen, z. B. im Capitel von den Winkelpaaren: was iſt h l m und a m i für ein Winkelpaar und warum? oder k a o und l p g? e a m und m a o? e a m und l a c? u. ſ. w.; im Capitel von den Winkeln in und am Dreieck: hat das Dreieck l a c Außenwinkel und welche? wie groß iſt Winkel m e a + e a m? u. ſ. w.; im Capitel von den Parallelogrammen: was iſt b c d e und warum? oder k h a o? oder o a n m? u. ſ. w. Beim Anfang der Kreislehre würde man u. a. fragen, was iſt m l im Kreis n? oder w u im Kreis a? oder m k im Kreis m? oder b d ſammt Verlängerung im Kreis l? Im Verlauf der Lehre von den Winkeln im Kreis würde man an einer derartigen Figur, welche reichliche Gelegenheit dazu bieten müßte, die Centriwinkel, Peripheriewinkel, Winkel zwiſchen Chorde und Tangente u. ſ. w. aufſuchen. Dieſe die Geometrie nicht vorbereitende, ſondern begleitende Formenlehre weiter auszuführen, kann jedoch nicht Aufgabe unſeres Artikels ſein. Sie gehört in die Methodologie des geometriſchen Unterrichts ſelbſt.

Zu der Formenlehre, wie ſie hier abgegrenzt iſt, werden zwei wöchentliche Stunden, etwa vom 11. bis zum 12. Jahre nicht nur genügen, ſondern es wird auch möglich ſein, ſogar den größeren Theil dieſer Zeit dem geometriſchen Zeichnen zuzuwenden. Eine Anſtalt alſo, welche nicht ſo viel Zeit auf dieſes Fach verwenden kann (z. B. manches Gymnaſium), wird ſich dadurch helfen, daß ſie ſich mit einem geringeren Maß von Fertigkeit im Zeichnen vorläufig begnügt und die weitere Entwicklung derſelben dem Privatfleiß unter günſtigen Verhältniſſen anheimſtellt. Die Bildungsſtufe aber, welche durch die bisher beſchriebene Arbeit erreicht werden ſoll, haben wir als *den gemeinſchaftlichen Boden für den geometriſchen Unterricht in allen Anſtalten* zu betrachten, und zwar ſowohl in den höheren als in den niederen. Mit dem Ausdruck „höhere Anſtalten“ bezeichnen wir der Kürze wegen alle diejenigen, in welchen die Geometrie wiſſenſchaftlich gelehrt wird, mit dem Ausdruck „niedere Anſtalten“ ſolche, in welchen zwar die Raumlehre aufgenommen iſt, aber nicht in wiſſenſchaftlicher, logiſch ſtrenger Form, ſondern bloß auf populäre Weiſe getrieben werden kann; gleichviel ob dieſe Schulen mit dem 14. Jahre abſchließen und demgemäß bloß ebene Geometrie, höchſtens Stereometrie aufnehmen, oder ob ſie, wie manche Fortbildungs- und Gewerbeſchulen, Schüler von reiferem Alter noch in die Projectionslehre

(darſtellende Geometrie), ſowie in die Anfänge des Bau- und Maſchinenzeichnens einführen. Unterrichtsanſtalten für Mädchen, welche der geometriſchen Formenlehre eine Stelle einräumen können, werden vornehmlich vier Momente ins Auge zu faſſen haben: erſtens die Erweckung der geometriſchen Anſchauung überhaupt, zweitens einen gewiſſen Grad der auch für das weibliche Geſchlecht ſehr nützlichen Fertigkeit in Handhabung der geometriſchen Inſtrumente, drittens die äſthetiſche Seite des Faches (Verbindung mit dem Freihandzeichnen; Behandlung der Ornamente mit Tuſchfarben mit Rückſicht auf die Farbenharmonie; ſiehe hierüber die grammar of ornaments von Owen Jones oder auch das Gewerbeblatt aus Württemberg, Beilage zum 14. Nov. 1858), viertens eine über die geſammte Geometrie ſich verbreitende Terminologie, ſoweit ſie auf das praktiſche Leben Bezug hat und der allgemeinen Bildung angehört. In letzterer Beziehung kann alſo der Unterricht in der Formenlehre in Mädchenſchulen weiter gehen als in Knabenſchulen, weil dort mit der Formenlehre zugleich der ganze aus der Geometrie verwendbare Stoff erſchöpft wird, dieſelbe auch mehr den encyklopädiſchen Charakter trägt und nicht eine Vorbereitung für höhere wiſſenſchaftliche und techniſche Fächer bildet. Hier wird auch das Bedürfnis, die Fremdwörter durch einheimiſche zu erſetzen, beſonders fühlbar werden, obwohl die Frage über die Zweckmäßigkeit einer ſolchen Veränderung bis jetzt noch kaum als ſpruchreif anzuſehen iſt.

Die Formenlehre nach ihrem bisher angegebenen Inhalt und das darin einbegriffene Linearzeichnen bilden alſo für Volks-, Bürger-, Real-, Gewerbs-, Fortbildungsſchulen und Gymnaſien die gemeinſchaftliche Grundlage des geometriſchen Unterrichts. In den niederen Anſtalten geht ſie von da aus über in die populäre Geometrie, welche aus der geſammten ebenen Geometrie und Stereometrie gewiſſe Sätze und Aufgaben herausnimmt; ſolche nämlich, welche der Anſchauung zugänglich ſind, welche zum praktiſchen Leben, insbeſondere aber zu einem etwa nachfolgenden Unterricht in der Projectionslehre und im Fachzeichnen in naher Beziehung ſtehen. An die Stelle des wiſſenſchaftlichen Beweiſes tritt die Auffindung der Sätze durch Induction, unterſtützt durch genaue Zeichnung und Rechnung; die geometriſche Analyſis wird vorzugsweiſe die Form phoronomiſcher*) Betrachtung annehmen. Als Eigenthümlichkeit der populären Geometrie gegenüber von der wiſſenſchaftlichen wird man ferner, was die Unterrichtsmethode anbelangt, auch das feſthalten müßen, daß man an den Schüler in ſprachlicher Beziehung viel niedrigere Anforderungen macht. Man wird im wiſſenſchaftlichen Unterricht von dem Schüler verlangen müßen, daß er die Entwicklung eines Satzes ſammt Beweis, daß er ebenſo Aufſtellung, Analyſis, Conſtruction, Beweis und Determination für eine Aufgabe in richtig ſtiliſirter, zuſammenhängender Darſtellung zu geben wiſſe. In der populären Behandlung wird man ſich in der Regel von dem hinreichenden Verſtändnis auf andere Weiſe überzeugen. Man wird Fragen vorlegen, welche ſich kurz beantworten laſſen, aber bloß von demjenigen richtig beantwortet werden können, der von dem Gegenſtand des Unterrichts, wenn auch nicht den logiſch fertigen Begriff, doch das richtige ſinnliche Gemeinbild und von den geometriſchen Wahrheiten eine klare Anſchauung gewonnen hat. Auf Sätze, Aufgaben und Auflöſungen, welche der Anſchauung ferne liegen und nicht durch Rückſichten auf beſondere praktiſche Bedürfniſſe geboten ſind, wird man verzichten; dagegen werden es die letzteren räthlich erſcheinen laſſen, daß man ſich da und dort Uebergriffe in ſolche Gebiete erlaube, welche ſonſt gewöhnlich von dem Unterricht in der Elementargeometrie ausgeſchloſſen bleiben, daß man alſo z. B. an die Sätze von den Kreisberührungen nicht bloß die Zeichnungen von Korbbögen, ſteigenden Bögen, Schnecken

*) Phoronomiſch iſt die Betrachtung einer Figur, wenn man überlegt, welche zweite Figur erzeugt wird, wenn die erſtere ſich bewegt und von einem ihrer Puncte oder ihrer Beſtandtheile eine Spur hinterläßt, oder auch wie ſie ſelbſt durch eine ſolche Bewegung einer zweiten Figur entſtehen könnte.

u. ſ. w., ſondern an dieſe auch noch die Conſtruction der Kegelſchnitte anreihe. Das nöthige Material findet man u. a. in folgenden Werken außer den oben erwähnten: Verzeichnung geometr. Figuren von J. G. Böbel, Stuttgart 1799; Pechner, Raumlehre, Birnbaum 1840; Geometrie (genetiſche) von Straub, Zürich 1841; Schulbuch der Raumlehre von Großmann, Berlin 1843; Raumlehre von Dieſterweg, Bonn 1843 (will die Verbindung von Raumlehre und Zeichnen nicht); Anfangsgründe des geometriſchen Zeichnens von Kronauer, Zürich 1845 (kann als vollſtändiger gezeichneter Leitfaden für die populäre Geometrie angeſehen werden); die zeichnende Geometrie als Vorſchule, von Hugo von Bohn, Dresden 1846; Anleitung zu geometr. Conſtructionen von E. F. Kaufmann, Heilbronn 1846; gemeinfaßliche Geometrie von J. L. Ebenſperger, Nürnberg 1852; Linearzeichnen von G. Müller, Iſerlohn 1858 (das vollſtändigſte Werk über dieſes Fach); endlich: Elemente der Geometrie und Stereometrie für Gewerbſchulen von Dr. K. Spitz, Leipzig u. Heidelberg 1859. Die meiſten dieſer Werke enthalten auch eine Beſchreibung der nöthigen Zeicheninſtrumente. Ueber eine ſolche ſ. auch: Elementarunterricht von W. Binns, aus dem Engliſchen von Hertel, Weimar 1858, und den oben angeführten Weishaupt.

Aufgaben ſind nicht in allgemeiner Form, ſondern in beſtimmten Maßen zu ſtellen, ſo daß Maßſtab und Transporteur, beide zur Noth ſelbſt verfertigt, in beſtändiger Uebung bleiben. S. hier namentlich das oben genannte Buch von Hartmann. Dieſelben Dienſte, welche für die ebene Geometrie die Zeichnung allein leiſtet, wird für die Stereometrie das Modell in Verbindung mit Zeichnungen übernehmen. An dieſe Hülfsmittel werden ſich die zugehörigen arithmetiſchen Arbeiten, beſonders Berechnungen von Strecken (pythagoriſcher Lehrſatz), von Winkeln (Sätze von den Dreiecks- und Polygonwinkeln, Winkeln am Kreis), Flächen und Körpern in möglichſt reicher Ausdehnung anſchließen; den Meſſungen und Rechnungen aber werden Uebungen im Schätzen voran und zur Seite gehen. Zuletzt hat die populäre Geometrie, oder die Formenlehre im zweiten Sinn, ſammt dem in derſelben eingeſchloſſenen geometriſchen Zeichnen die Beſtimmung, in die techniſchen Fächer ſich aufzulöſen. Sie ſoll alsdann ſoviel geleiſtet haben, daß die gewerblichen, auf Geometrie geſtützten Rechnungen, ſowie die gewerblichen, insbeſondere die niederen architektoniſchen Zeichnungen von theoretiſcher Seite auf keine Schwierigkeit mehr ſtoßen.

In höheren Lehranſtalten wird die Formenlehre, wenn ſie das früher angegebene Ziel erreicht hat, der wiſſenſchaftlichen Geometrie den Platz räumen; dagegen wird neben dieſer her das geometriſche Zeichnen fortgeſetzt, wo nicht dringende, zeitökonomiſche Gründe davon abrathen, wie meiſtens wohl im Gymnaſium. So lange der Vorrath geometriſcher Erkenntnis noch gering iſt, werden die in der Formenlehre begonnenen Zeichnungen, alſo namentlich die geometriſchen Ornamente, noch weiter bearbeitet, um mehr und mehr eine vollkommene Fertigkeit in Ausführung der Elementaroperationen nach ihrer Verbindung und Durchdringung zu erzielen; je mehr dieſelbe aber voranſchreitet, deſto mehr werden Zeichnungen dieſer Art in den Hintergrund treten und allmählich dem Privatfleiß überlaſſen bleiben, was bei ſolchen Schülern, welche einen guten Anfang in geſchmackvoller Ausführung ornamentaler Conſtructionen gemacht haben, meiſt mit Erfolg geſchehen wird. Eine beſondere Anleitung zu weiterer Ausführung der vielleicht bloß in kleinen Anfängen vorgeſchriebenen Ornamente, wie auch zum Anlegen mit Farben (ſ. oben) wird von dem Eintreten begünſtigender Umſtände abhängig gemacht werden müßen. Das geometriſche Zeichnen in den höheren Lehranſtalten, von welchem jetzt die Rede iſt, nimmt fortan mehr und mehr den Charakter einer Ergänzung zur wiſſenſchaftlichen Geometrie an, wobei es gleichgültig iſt, ob es im Stundenplan mit einem eigenen Titel bedacht iſt, oder ob die Stundenzahl für Geometrie hinlänglich vermehrt wird, um innerhalb derſelben für das Zeichnen Raum übrig zu laſſen. Es handelt ſich aber darum, wichtige Conſtructionen, welche in der Geometrie nur der Auffindung und des Beweiſes wegen, mehr bloß von ihrer

logischen Seite aus in Kürze gemacht worden sind, hier durch reichliche Zeichnung auch für Anschauung und Handfertigkeit geläufig zu machen. Bei der Auffindung der geometrischen Wahrheiten nach der für höhere Lehranstalten von selbst gebotenen wissenschaftlichen Methode fällt also die Hauptarbeit dem Denkvermögen zu, freilich dem von der Anschauung begleiteten und unterstützten; das Zeichnen soll bewirken, daß der Schüler in die logisch erkannte Wahrheit sich praktisch hineinlebe, mit ihr vertrauter werde, sie gleichsam lieb gewinne, und daß die Möglichkeit ihrer Verwendung im Leben für ihn durchblicke. Eine andre psychologische Stellung wurde dem geometrischen Zeichnen oben in der populären Geometrie angewiesen, sofern es dort im Gegentheil als das vorherrschend wirkende Mittel, freilich nicht als das ausschließliche, zur Auffindung der Wahrheit dargestellt worden ist. Man möchte sagen: das Können, d. h. das geometrische Zeichnen fließt nach der Methode der höheren Anstalten aus dem Wissen; nach der Methode der populären Geometrie fließt das Wissen aus dem Können. Den Stoff des Zeichnens anlangend, so gehören in unsere höhere Stufe weitere Uebungen im Theilen von Geraden und Bögen, und im Ziehen von Parallelen, in der Verwandlung geradliniger Figuren, ferner Uebungen im Anlegen und Messen von Winkeln, im Gebrauch des Maßstabs und Transporteurs, z. B. mit Anwendung auf das Stationiren, in der Zeichnung von congruenten und ähnlichen Figuren, im Trianguliren, im Errichten und Fällen von Perpendikeln überhaupt und im Errichten von Mittellothen insbesondere, im Anlegen von Tangenten, im Beschreiben von Berührungskreisen und im Anschluß an Letzteres in der Construction von Korbbögen und Schnecken, endlich in der Verzeichnung geometrischer Oerter. Zu derartigen Uebungen empfehlen sich vorzugsweise die Gebilde der neueren Geometrie; auch ist hier eine nicht zu vernachlässigende Gelegenheit geboten, den Blick über die Elementargeometrie hinaus zu erweitern und auf einer Stufe, wo das wissenschaftliche Verständnis für Gegenstände der höheren Geometrie allerdings noch fehlt, nämlich ungefähr im 14. Lebensjahr, wenigstens die Anschauung für dieselbe aufzuschließen und ihr den Stoff derselben allmählich vorzuführen. So wird man z. B. die Fertigkeit im Errichten von Perpendikeln nicht dadurch erzielen, daß man auf einer isolirt stehenden Geraden ein Perpendikel construiren läßt, — diese Uebung läßt sich während der mündlichen Einleitung kurz an der Schultafel abmachen —; sondern man wird etwa von einem Punct außerhalb eines Kreises Strahlen an diesen ziehen und in den Schnittpuncten Perpendikel errichten lassen, wodurch man bekanntlich eine Hyperbel als Einhüllungskurve erhält. Errichten und Fällen geschieht natürlich in der Regel mit Hülfe des hölzernen Winkels, an welchem aber nicht, wie Hartmann meint, gerade der Scheitelpunct des Rechten gut conservirt sein muß. Wer mit der Sache recht umgehen kann, der hat nichts dagegen, wenn das Holz an jener Stelle sogar absichtlich abgestumpft ist. Auf ähnliche Weise wie fürs Perpendikelerrichten wird man für jede der oben genannten Elementaroperationen eine solche Figur construiren lassen, worin sich dieselbe Operation in allen möglichen Stellungen wiederholt, welche aber selbst in ihrer fertigen Gestalt einen Anknüpfungspunct für die Mittheilung neuer Kenntnisse und Weckung weiterer Anschauungen bietet. Es läßt sich auch bei solchen Figuren leicht so einrichten, daß die Zeichnung in Beziehung auf Genauigkeit sich selbst controlirt, eine Eigenschaft, welche übrigens gut gewählte Zeichnungen in jeder Unterrichtsstufe an sich haben. Fast unerläßlich ist es, daß für derartige umfangreiche graphische Arbeiten ein schriftlicher Text, welcher den Gang derselben je nach Bedürfnis mehr oder weniger ausführlich enthält, von dem Zeichner benützt werden könne. Aus der Betrachtung der betreffenden Constructionen ergiebt sich weiter von selbst die Forderung, Curven, von welchen einzelne Puncte oder Tangenten geometrisch bestimmt worden sind, aus freier Hand vollends auszuziehen, eine Arbeit, welche erst nach längerer Uebung zu gelingen pflegt und am zweckmäßigsten auf Pauspapier, das man auf die eigentliche Zeichnung legt, eingeübt werden dürfte. Man thut dies, ehe man die Reinzeichnung selbst vornimmt,

weil dabei die Wiederholung der zeitraubenden Hülfsconſtruction, welche dem Verſuch des Curvenziehens vorangehen muß und nach jeder mißlungenen Curve erneut werden müßte, dem Anfänger erſpart bleibt. Zuweilen bedient man ſich hiezu des Curvenlineals, dem aber jedenfalls ein geübtes Auge und eine ſichere Hand vorzuziehen iſt. Man kann hiebei zu Rathe ziehen: Curvenconſtructionen von E. F. Kaufmann, Heilbronn bei Scheurlen 1853; auch die Näherungsconſtructionen von Tulla in Karlsruhe, herausgegeben von Ladomus. Am beſten wird der Lehrer thun, wenn er ſelbſt das Gebiet der neueren Geometrie und das der analytiſchen Geometrie zu dieſem Zweck durchſtreift. Hiebei findet er leicht bei Betrachtung der Kegelſchnitte ſammt ihren Evoluten und Evolventen, der Cykloiden (ſ. z. B. die cykliſchen Curven von Weißenborn, Eiſenach 1856), der Conchoïde, der Cardioïde, der Neoïde, der Lemniscate, der Caſſinoïde, der Kettenlinien u. ſ. w. Conſtructionen in Menge, welche hieher paſſen. Der richtige Zeitpunct für derartige Arbeiten wird etwa gekommen ſein, wenn die ebene Geometrie ihrem Hauptinhalte nach bereits abſolvirt iſt, ungefähr im 15. und 16 Lebensjahr. Der Lehrer gedenke beim Unterricht im geometriſchen Zeichnen beſtändig der doppelten Pflicht, einerſeits den gleichzeitigen geometriſchen Unterricht zu unterſtützen, andererſeits für den ſpäteren, höheren mathematiſchen und technologiſchen Unterricht den Boden zu bereiten. In erſterer Beziehung wird er aufmerkſam machen auf die Ungültigkeit von Beweisführungen aus einzelnen, graphiſch vielleicht möglichſt gut ausgeführten Figuren; er wird an einzelnen Beiſpielen zeigen, wie der Unvorſichtige hiebei ſich ſelbſt täuſchen kann. Man nehme etwa Näherungsconſtructionen zu Hülfe, durch welche für falſche Sätze ein Scheinbeweis geführt wird, als z. B. die Chorde von 120° iſt das Fünffache der Chorde von 20°, ihre Hälfte aber die Seite des einbeſchriebenen Siebenecks; im rechtwinkligen Dreieck mit dem Kathetenverhältnis 2 : 3 iſt das Winkelverhältnis 3 : 5 : 8; in dem Dreieck mit dem Winkelverhältnis 1 : 3 : 4 iſt das Seitenverhältnis 5 : 12 : 13. Man zeige aber auch auf der andern Seite, daß unnütze, zeitraubende Unterſuchungen über Sätze und Auflöſungen, welche man entdeckt zu haben glaubt, welche aber in Wirklichkeit falſch ſind, häufig durch wenige, aber ſehr verſchiedene Fälle umfaſſende Zeichnungen abgeſchnitten werden. Derartige Bemerkungen ſind deshalb nicht überflüſſig, weil eine große Zahl der fruchtbarſten Entdeckungen im Gebiet der Geometrie auf die geometriſche Zeichnung als auf ihre pſychologiſche und hiſtoriſche Quelle zurückweiſt, und alſo gerade hierin ein Hauptmoment für die gerechte Würdigung unſeres Faches enthalten iſt.

Das Ziel, welches durch den Unterricht im geometriſchen Zeichnen erreicht werden muß, beſteht in derjenigen Reife der Anſchauung und derjenigen Fertigkeit in Ausführung pünctlicher und ſauberer Zeichnungen, welche erforderlich ſind, um einerſeits dem Unterricht in der höheren Geometrie mit Verſtändnis folgen zu können, um andererſeits in denjenigen Fächern nicht aufgehalten zu werden, deren erfolgreicher Betrieb weſentlich durch Geſchicklichkeit im Zeichnen bedingt iſt. Dahin rechnen wir die darſtellende Geometrie, die praktiſche Geometrie, das architektoniſche Zeichnen, das Maſchinen- und das Ornamentenzeichnen. Sobald der Schüler dieſe Gebiete betreten hat, iſt das geometriſche Zeichnen kein Unterrichtsfach mehr für ihn; es hat ſich naturgemäß in dieſe höheren Fächer aufgelöſt, in welchen es beſtändig ſeine Anwendung findet. Diejenigen Unterrichtsanſtalten nun, welche die genannten Fächer weder ſelbſt lehren noch auf ſie vorbereiten wollen, wie in der Regel das Obergymnaſium, werden demgemäß auch das geometriſche Zeichnen in beſchränkterer Ausdehnung aufnehmen, vielleicht bloß ſoweit es der Formenlehre angehört; obwohl eine weitere Verfolgung desſelben einerſeits zur Unterſtützung der wiſſenſchaftlichen Geometrie, andererſeits zur Bildung des Geſchmacks auch hier als Bedürfnis erſcheint. So könnte z. B. ſchon dadurch manches Gute geſtiftet werden, daß die Schüler nur wenigſtens dazu aufgemuntert würden, die in der Geometrie ſelbſt vorkommenden Figuren in größerer Mannigfaltigkeit der Stellungen und Fälle privatim pünctlich auszuführen. Man denke

hiebei namentlich an Maßstab, Transporteur, Verwandlung eines Polygons in ein Dreieck, Aufgaben von Kreisberührungen. Jedenfalls aber gehört das Fach des geometrischen Zeichnens nach seinem ganzen oben dargelegten Inhalt zu den wichtigsten Fächern der Realschule. Otto Fischer.

Fortbildung. Einer planmäßigen Fortbildung bedürfen die Lehrer an Mittelschulen noch in höherem Grade als die der Volksschule. Sie bedürfen derselben nicht nur als Lehrer, in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht, sondern auch als Erzieher. Die Nothwendigkeit einer solchen ergiebt sich aber eben sowohl aus der Natur der Unterrichtsgegenstände als der Schüler, mit denen diese Classe von Lehrern es zu thun hat, und sie ist um so bestimmter ins Auge zu fassen, je leichter der innerhalb seines Gebietes einigermaßen heimisch gewordene Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, in einen gewissen Mechanismus zu verfallen, der für die wahrhafte Erfüllung seiner Aufgabe nur nachtheilig werden kann.

Wenn das menschliche Leben nirgends, weder als Einzel- noch als Gesammtleben eine Stagnation verträgt, wenn zu seiner Gesundheit Bewegung unentbehrlich ist, alles geistige Leben aber, um den Charakter der Menschheit zu bewahren, eine Bewegung zu gewissen Zielen und Idealen hin nothwendig macht, so tritt dieses Bedürfnis wohl in keinem Beruf mit größerer Entschiedenheit hervor, als in dem des Jugendlehrers. Es geht dem Lehrer das wesentlichste Erfordernis ab, wenn ihm Leben und Frische abgeht. Die Jugend, und ganz besonders das Knaben- und Jünglingsalter, vom 8. bis in das 18. Lebensjahr steht in einer Periode geistiger Entwicklung und hegt, wenn das Leben gesund ist, eine solche Fülle vorwärtstreibender Kräfte, daß um den geistigen Bedürfnissen zu genügen, um die Lebensentwicklung in ihrer Frische zu erhalten, in ihre rechten Bahnen zu leiten, um selbst dem übersprudelnden Leben mit rechtem Verständnis gewachsen zu bleiben, auch von Seiten des Lehrers eine Fülle von Leben, Frische und Kraft vorausgesetzt werden muß. So wenig wir eine schwächliche und todte Jugend wünschen können, so wenig einen lebenslosen Lehrer, der arm und leer im eigenen Innern die Jugend nicht aus sich selbst anzuregen versteht, die, während er seiner Schule nicht Meister im allgemeinen diese nach Belieben gewähren, ja wohl auch die heilsame Ordnung überschreiten läßt, hinwiederum in einzelnen Fällen gereizt, leidenschaftlich und ungerecht wird. Durch einen solchen Lehrer werden nicht nur die geistigen Bedürfnisse der Jugend nicht gehörig befriedigt, sondern auch manche an und für sich unschuldige Triebe, die recht verstanden und geleitet zu guten Kräften ausgebildet werden könnten, werden durch Achtlosigkeit und falsche Behandlung der Lehrer in verkehrte Bahnen hinübergeführt. Die Sphäre, welche der Lehrer mit seiner Auctorität ausfüllen sollte, wird dann als leerer Raum durch die Expansion der jugendlichen Kraft ausgefüllt.

Es treten nun zwar diese Nachtheile hauptsächlich in Folge eines Mangels an innerem Berufe zum Lehramt ein, und die nächste Regel wäre freilich, eine Bahn lieber überhaupt nicht zu betreten, wenn die natürliche Befähigung dazu fehlt — ein Punct, der an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann; — aber das ist hier mit allem Grund geltend zu machen, daß einerseits auch die natürliche Befähigung, wie sie in dem Temperament, in der Freude an den Wissenszweigen, auf welche der Unterricht sich erstreckt, Geschick im Unterricht und Liebe zur Jugend gegeben ist, nach und nach, wofern sie nicht genährt wird, erlöschen, und daß andererseits natürliche Mängel durch Hingebung an die erwählte Pflicht und durch treuen Eifer allmählich verbessert und ausgeglichen werden können. Kein Lehrer ist, wenn er nach erstandener Prüfung für tüchtig erklärt wird, darum absolut tüchtig; ohne fortgesetzte Arbeit an sich selber wird eben so wenig das Erworbene erhalten, als Neues dazu erworben.

Zwar sind die Aufgaben und Anforderungen innerhalb der Sphäre, von welcher wir hier sprechen, je nach den verschiedenen Stufen des philologischen oder des Reallehramtes verschieden; und je höher die Stufe, um so gesteigerter sind die Ansprüche, welche

an die wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit des Lehrers erhoben werden müßen; aber auf keiner Stufe darf ſich der Lehrer theilnahmlos verhalten gegen die Bewegung und die Fortſchritte, welche in den Wiſſenszweigen ſtattfinden, in denen er unterrichtet. Eben ſowohl in den Sprach- und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften, welche in den Berufskreis des philologiſchen Lehrers fallen, als in den exacten und den Naturwiſſenſchaften, und in dieſen zum Theil noch in höherem Grade iſt ein Vorwärtsſtreben, eine fortgehende Bereicherung oder Sichtung und Berichtigung des Erworbenen ſichtbar, die ſelbſt auf den mehr elementaren Stufen dem Lehrer nicht völlig fremd bleiben darf; Intereſſe an den wiſſenſchaftlichen Fächern, in welchen er zu unterrichten hat, und Liebe zur Jugend, die ſich nicht ohne ein Streben denken läßt, derſelben, ſoweit ſie dafür das nöthige Verſtändnis beſitzt, neuere Reſultate dieſes Gebietes zugänglich zu machen, jedenfalls aber nichts durch die Fortſchritte der Wiſſenſchaft Antiquirtes ihr mitzutheilen, muß dem Lehrer, der ſeine Aufgabe gewiſſenhaft erfüllen will, es nahe legen, ja ihn unwillkürlich drängen, mit den betreffenden Wiſſenszweigen und ihren Fortſchritten ſich immer vertrauter zu machen. Dieſes wiſſenſchaftliche Bedürfnis erſcheint, je höher die Unterrichtsſtufe iſt, welcher der Lehrer dient, um ſo naturgemäßer und dringender; ja man darf von dem Lehrer an den höheren Gymnaſial- und Realclaſſen erwarten, daß er zu ſelbſtändigen wiſſenſchaftlichen Forſchungen befähigt iſt, mag er nun ihre Ergebniſſe der Oeffentlichkeit übergeben oder nicht. Würde die Liebe zur Wiſſenſchaft ganz fehlen, ſo wäre dies ein ſo weſentlicher Mangel, daß er die Nichtbefähigung zum Lehramte darthäte. Wir betonen dies mit vollem Bewußtſein der Tragweite dieſer Behauptung, nicht ohne eingedenk zu ſein, daß ein Streit beſteht, ob tiefere philologiſche oder ob pädagogiſche Studien für die ſpäteren Bedürfniſſe und Zwecke des philologiſchen Lehramts nützlicher und nothwendiger ſeien.*) Man ſcheint hiebei den Formalismus, die theoretiſchen Grundlagen einer erfolgreichen Praxis theilweiſe überſchätzt und überſehen zu haben, daß neben der Tüchtigkeit des Charakters die wiſſenſchaftliche Befähigung den eigentlichen Kern des Lehrers ausmacht, und daß auf ihr vornehmlich deſſen Auctorität unter den Schülern beruht.**) Denn namentlich den Schülern der oberen Claſſen entgeht der Mangel gründlichen Wiſſens auf die Dauer nicht. Wir werden unten hervorzuheben haben, wie wichtig für den Lehrer eine ſtete Fortbildung auch im Praktiſchen iſt; hier aber gilt es daran zu erinnern, daß alle Praxis ihre Wurzeln in der Wiſſenſchaft hat, aus ihr ihre Nahrung zieht, ohne ſie verkümmert. — Es fehlt uns leider nicht an Beiſpielen ſolcher Lehrer, die, wenn ſie einmal in ihre Fächer ſich eingearbeitet haben, nach Beendigung ihrer Unterrichtsſtunden an jede andere Erholung eher denken, als an die, welche wiſſenſchaftliche Studien zu gewähren vermögen. Sie ſind, wenn die Schulthüre ſich ſchließt, ihrer Meinung nach fertig, ohnehin wiſſenſchaftlich fertig für das Bedürfnis ihrer Schule. Solche Lehrer eben ſind es, die nicht bloß ihre Unterrichtsfächer, die auch ſich ſelbſt Jahr für Jahr wiederholen, die ſich allmählich in einem gewiſſen Mechanismus feſtfahren, der für den Lehrer ſelbſt den Reiz verloren hat und eben darum auch für die Schüler wenig Reiz haben kann. Für einen Lehrer, der in ſeinen Unterrichtsfächern abgeſchloſſen hat, müßen dieſe mit den Jahren mehr und mehr an Intereſſe verlieren, mit dem Intereſſe aber verliert ſich auch das Lebendige und Anregende des Vortrags. Ermangelt die Unterrichtsweiſe der belebenden anregen-

*) Man vergleiche hierüber A. Lange, das Studium und die Principien der Gymnaſialpädagogik in den Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1858. 10. S. 483 ff.

**) Welchen Werth es andrerſeits habe, in das Syſtem und den Zuſammenhang pädagogiſcher Begriffe ſich zu vertiefen, wenn man an die Zeitfragen auf dieſem Gebiet mit ſelbſtändigem Urtheil herantreten, die Unterrichtsmethode auf die Erkenntnis des naturgemäßen Entwicklungsgangs bei den Schülern und nicht auf traditionelle Routine gründen und einen wirklich bildenden und erziehenden Unterricht ertheilen will, das hat H. Bonitz in der öſterr. Gymnaſialzeitung 1859, IX bei Gelegenheit einer Beſprechung dieſes Werkes ſehr ſchön auseinandergeſetzt.

D. Red.

den Elemente, ſo iſt der Lehrer factiſch emeritirt; ein weſentliches Element aber für das Leben des Lehrers (nicht das einzige) ſind fortgeſetzte wiſſenſchaftliche Studien.

Gehen wir dann von der Nothwendigkeit der wiſſenſchaftlichen Fortbildung auf die Frage nach den *Mitteln* derſelben über, ſo wird die Antwort hierauf jedem, der von ihrer Nothwendigkeit ſich überzeugt hat, leicht ſich darbieten.

Vor allem muß die *Möglichkeit* zu wiſſenſchaftlicher Fortbildung gegeben ſein. Sie fehlt, wo der Lehrer mit öffentlichem oder Privatunterricht überladen iſt. Es liegt in der Pflicht des Staates, das eine wie das andere zu verhüten. Der Gedanke, daß durch eine Ueberbürdung mit Unterrichtsſtunden die Kraft des Lehrers (der freilich bald mehr, bald weniger zugemuthet werden darf) erſchlafft, muß den Staat abhalten, dem Lehrer durch ein Uebermaß von Unterricht die lebendige Friſche, die zu erfolgreichem Unterricht ſo unentbehrlich iſt, oder die nöthige Muße zu wiſſenſchaftlichen Studien zu nehmen, ſie muß ihn andererſeits beſtimmen, die ökonomiſchen Verhältniſſe ſo zu ſtellen, daß der Lehrer ſich nicht zur Sicherung ſeines Unterhalts genöthigt ſieht, zu vielen Privatunterricht zu übernehmen. Hat aber der Staat den Lehrer hinlänglich ſicher geſtellt, ſo darf er denn auch der Ungebühr Schranken ſetzen, mit welcher manche Lehrer, von zu weit gehendem Erwerbstrieb geleitet, die für eigene Studien frei gelaſſene Zeit lediglich zu Privatunterricht verwenden.

Die *poſitiven Mittel* zu wiſſenſchaftlicher Fortbildung ſind Literatur und Verkehr mit wiſſenſchaftlich ſtrebſamen Fachgenoſſen. Es iſt durchaus nöthig, daß der Lehrer ſich in Kenntnis erhalte von den Fortſchritten und den wichtigeren Erſcheinungen innerhalb der Disciplinen, in denen er zu unterrichten hat, daß er, namentlich auf höheren Unterrichtsſtufen, mit dem Wichtigſten ſich durch eigenes Studium bekannt mache. Wenn das erſtere am natürlichſten durch Zeitſchriften erreicht wird, ſo iſt das letztere nicht möglich ohne eine den Verhältniſſen entſprechende eigene Bibliothek oder die Benützung von fremden. Auch hier dürfte es zu der Aufſichtspflicht und dem Aufſichtsrecht des Staates gehören, darauf zu achten, daß die Benützung ſolcher Mittel den Lehrern möglich wird und daß ſie wirklich ſtattfindet. Die erforderlichen Zeitſchriften ſich zu verſchaffen, kann nicht ſchwer fallen. Fehlt es in kleineren Verhältniſſen den localen Schulbibliotheken an den nöthigen Mitteln, ſo kann das Zuſammentreten mehrerer Lehrer zu einem Leſeverein die Anſchaffung von Zeitſchriften ſowie von ſonſtigen intereſſanten Erſcheinungen der pädagogiſchen Literatur möglich machen. Dagegen ſollten freilich bedeutendere wiſſenſchaftliche Werke, welche ein eigenes Studium erfordern, womöglich Eigenthum des Lehrers ſein, wofern nicht die ungehinderte Benützung größerer Bibliotheken ihm verſtattet iſt. Wo wiſſenſchaftliches Leben in dem Lehrer iſt, wird ſich die Erwerbung einer den Verhältniſſen angemeſſenen eigenen Bücherſammlung von ſelbſt ergeben, denn Freude an der Wiſſenſchaft läßt ſich nicht denken ohne Freude an Büchern und an deren eigenem Beſitz. Wenn man da und dort, auch bei Lehrern, die eine wiſſenſchaftliche Stellung einnehmen ſollen, den eigenen Beſitz bedeutenderer Werke aus den Wiſſenſchaften, in welchen ſie unterrichten, für einen Luxus erklären hört, den die Verhältniſſe ihnen nicht geſtatten, ſo dürfte bei näherer Betrachtung der Grund oft weniger in den wirklichen Verhältniſſen, als in den individuellen Lebensrichtungen, in der verſchiedenen Anſicht von dem, was Bedürfnis iſt, liegen, und durch Beſchränkung *angeblicher* Bedürfniſſe dürften ſich nicht ſelten *wirkliche* befriedigen laſſen. Und zu den wirklichen Bedürfniſſen eines Lehrers an Gelehrten- und Realſchulen ſind die Mittel zu wiſſenſchaftlichen Studien zu rechnen.

Neben eigenen Studien iſt zu wiſſenſchaftlicher Fortbildung auch der Verkehr mit ſtrebſamen Fachgenoſſen dienlich. Der einzelne Lehrer wird von ſelbſt ſich gedrängt fühlen, über bedeutendere literariſche Erſcheinungen das Urtheil anderer zu vernehmen, hinwiederum auch die eigenen Anſichten, die Früchte ſeiner Lectüre oder ſeiner Forſchung andern mitzutheilen und mit ihnen in eine Discuſſion einzugehen. Bekanntlich ſuchen die Conferenzen von Lehrern, welche bald kleinere, bald größere Kreiſe umfaſſen, auch

dieſen wiſſenſchaftlichen Bedürfniſſen Rechnung zu tragen, und da es dem Staate daran gelegen ſein muß, überall wiſſenſchaftliches Leben unter den Lehrern zu fördern und zu unterhalten, ſo läge auch die Förderung ſolcher Conferenzen, jedoch ohne Beeinträchtigung ihrer freien Bewegung, in ſeiner Aufgabe.*)

Wenn aber dieſe Conferenzen andererſeits und vielleicht noch in höherem Grade zu Mittheilungen und Erörterungen aus dem praktiſchen Gebiete ſich eignen, ſo führt uns dies von ſelbſt auf eine andere Seite: die Fortbildung des Lehrers für die Praxis des Unterrichts.

Auch hier möge ſich der Lehrer, wenn er ſeine Anſtellung erhalten hat, nicht für fertig halten, weder derjenige, der nur mit natürlichem Verſtand, mit einiger Menſchenkenntnis und mit der Erinnerung an diejenigen Unterrichtsmethoden, die einſt an ihm ſelbſt angewandt wurden, ausgerüſtet in ſein Amt eintritt, noch auch derjenige, welcher zuvor der pädagogiſchen Wiſſenſchaft ein beſonderes Studium gewidmet hat.

Wer ohne theoretiſche Vorbildung ſofort in medias res ſich wirft, wird in den meiſten Fällen bewußt oder unbewußt die Unterrichtsweiſe ſeiner eigenen früheren Lehrer, wofern ſie nicht einen offenbar verkehrten Weg eingeſchlagen hatten, nachahmen, und da glücklicherweiſe wenigſtens im philologiſchen Unterricht eine allgemeine und bewährte Tradition ſich gebildet hat, ſo wird es in der Regel keinen Nachtheil bringen, dem Vorbilde eines früheren Lehrers zu folgen. Indeſſen, wenn zwei dasſelbe thun, ſo iſt es darum nicht dasſelbe. Wenn auch die Methode im allgemeinen aus den beiden Factoren, den Objecten und Subjecten, mit denen der Lehrer es zu thun hat, ſich ergiebt, ſo macht ſich doch unwillkürlich als dritter Factor geltend Temperament, Charakter, Form der Geiſtesbildung. Mann und Methode müßen zuſammenſtimmen; außerdem iſt ſelbſt die zweckmäßigſte Methode ohne rechte Wirkung. So ergiebt ſich denn die Nothwendigkeit, die überlieferte Methode ſich ſelber, aber auch den übrigen veränderten Verhältniſſen anzupaſſen, und der Lehrer wird von Anfang an auf das Bedürfnis hingewieſen, über die angemeſſenſte Methode in den verſchiedenen Unterrichtsfächern und je nach den verſchiedenen Alters- und Kenntnisſtufen nachzudenken, und das eigene Nachdenken zu fördern durch die Winke und Belehrungen, die in Schriften niedergelegt ſind, oder die in dem perſönlichen Verkehr von erfahrenen Schulmännern ihm mitgetheilt werden können.

Auch die Studien, welche man auf der Akademie der Didaktik gewidmet hat, machen das weitere Nachdenken über die angemeſſenſte Lehrweiſe keineswegs überflüſſig. Zwiſchen der Theorie von der Praxis und der Praxis ſelbſt iſt immerhin eine Kluft, die erſt die Erfahrung ausgleichen kann. Erſt die Erfahrung mit ihrer Maſſe concreter Fälle, die in der Theorie nicht berückſichtigt werden konnten, wird die Bedeutung theoretiſcher Vorſchriften in ihr rechtes Licht ſtellen und auf die Grenzen ihrer Anwendbarkeit aufmerkſam machen; erſt die Erfahrung pflegt eine Menge von Fragen nahe zu legen, über die man ſich wird Rath einholen müßen, ſei es in Schriften oder im Umgang mit erfahrenen Collegen. Wenn nun ſchon ein Unterſchied beſteht zwiſchen der perſpectiviſchen Anſicht, die ſich in pädagogiſchen Vorleſungen von der künftigen Lehrthätigkeit gewinnen läßt und der Anſchauung der unmittelbar vor Augen liegenden Wirklichkeit, und wenn erſt dieſe die wichtigſten Bedürfniſſe und Fragen gehörig heraushebt, ſo iſt die Nothwendigkeit einer praktiſchen Fortbildung auch durch die Rückſicht geboten, daß die Unterrichtswiſſenſchaft nicht auf dem Puncte ſtehen bleibt, auf dem ſie etwa ſtund, als wir in das Schulamt eintraten, daß ſie in ſteter Bewegung ſich findet, daß immer neue Wege und neue Methoden empfohlen und verſucht werden, die einem Lehrer nicht fremd bleiben dürfen, der von treuem Eifer für ſeinen Beruf und von Liebe zu ſeinen Schülern beſeelt, dieſe gern mit dem beſten Erfolg unterrichten möchte.

*) Vergl. die Art. Lehrervereine, Leſegeſellſchaften, Schulbibliothek, ſowie die betreffenden Abſchnitte in den Schulbeſchreibungen der einzelnen Länder. D. Red.

Um aber in praktiſcher Beziehung ſich fortzubilden, bieten ſich dem Lehrer die gleichen Mittel dar, mit welchen die wiſſenſchaftliche Fortbildung erſtrebt wird. Mit eigener Beobachtung und Prüfung muß ſich das Beſtreben verbinden, die Beobachtungen, Grundſätze und Lehrweiſen anderer kennen zu lernen, und es kann dies, wie ſchon angedeutet, auf doppeltem Weg geſchehen, einerſeits aus Schriften, namentlich den Zeitſchriften, die eine fortwährende Ueberſicht über neue Erſcheinungen der pädagogiſchen Literatur geben, andererſeits aus dem Verkehr mit Fachgenoſſen und aus der unmittelbaren Beobachtung der Lehrweiſe anderer, insbeſondere tüchtiger Lehrer. Hier können denn die oben erwähnten Lehrerconferenzen beſonders fruchtbar werden, da ſie ihrer Natur nach vorzugsweiſe zur freieren Discuſſion ſpecieller Fragen ſich eignen, und da die Mittheilung eigener Beobachtungen und Erfahrungen auf praktiſchem Gebiet um ſo intereſſanter und lehrreicher wird, je mehr verſchiedene Orte, Landſchaften, Gewohnheiten und Standpuncte in den Conferenzen vertreten ſind.

Es dürfte ſich aber zu fortwährender Anregung und Fortbildung in dem Praktiſchen des Lehrerberufs ganz vorzüglich empfehlen der gegenſeitige Beſuch der Lehrer während ihres Unterrichts. Die theilnehmende Beobachtung des Unterrichts anderer, beſonders bewährter Lehrer wird, je mehr Stellung und Unterrichtsſtufe ſich gleich iſt, um ſo lehrreicher werden. Sicherlich werden ſich dem beobachtenden Lehrer manche neue Geſichtspuncte und Wege zeigen, von deren Berückſichtigung und geeigneter Anwendung er für ſeine eigene Lehrweiſe Gewinn hoffen kann. Hinwiederum wird er an der Lehrweiſe des Collegen ohne Zweifel auch manches bemerken, was berichtigt zu werden verdient, und es kann hier, iſt anders das gegenſeitige Verhältnis ein vertrauensvolles, durch freundſchaftliche offene Mittheilung eine wechſelſeitige Erziehung zu immer beſſerer Erfüllung des übernommenen Lehramts eintreten. Wenn es ſich um Lehrer derſelben Anſtalt handelt, ſo iſt die Sache leicht ausführbar (vgl. den Art. Claſſenprüfungen unter „Prüfungen“). Es ſchiene aber der Mühe werth, daß der Staat ſeinerſeits die Möglichkeit wechſelſeitiger Schulbeſuche auch zwiſchen verſchiedenen Anſtalten ſowie der Lehrerconferenzen förderte.

Sind die angegebenen Mittel wiſſenſchaftlicher und praktiſcher Fortbildung auch zunächſt auf den Beruf des Lehrers berechnet, ſo dienen ſie doch zugleich auch ſeinem Beruf als Erzieher. Sowie in der Praxis der Beruf des Lehrers von dem des Erziehers nicht geſchieden werden kann, wie alles Lehren auch einen erziehenden Einfluß üben ſoll, ſo ſind hinwiederum die Wege, auf welchen die Fortbildung, die ungeminderte und wachſende Tüchtigkeit des Lehrers erreicht wird, eben damit auch Mittel, die erziehende Tüchtigkeit zu fördern. Indeſſen, auch wenn wir davon abſehen, wieſern lehren und erziehen ſich berühren und zuſammenfallen, iſt alles, wodurch die Stagnation im Leben des Lehrers verhütet, und derſelbe immer wieder auf das ideale Ziel ſeines Berufs hingewieſen, ſein Streben nach dieſem rege erhalten wird, eine Förderung des Erzieherberufs.

Es iſt unumgänglich nothwendig, daß in dem Erzieher eine Fülle von friſchem, rechtem Leben vorhanden ſei. Leben ſoll von ihm ausſtrömen, Leben ſoll allem, was er mittheilt, den Kenntniſſen, den ſittlichen Grundſätzen, den religiöſen Ueberzeugungen inwohnen; lebendig ſoll es Sinn und Gemüth ergreifen. Da gilt es, einen unverſiegbaren Born des rechten Lebens ſich zu gewinnen und zu erhalten; und das meiſte wird gewonnen ſein, wenn die Liebe und Begeiſterung für den Beruf, wenn die Begeiſterung für das höchſte Gut und Ziel unſeres Glaubens nicht erſtirbt, wenn der Lehrer dieſe heilige Flamme zu nähren und zu läutern vermag. Aber wenn dieſe Erforderniſſe in dem Leben des Lehrers anderwärts ausführlicher hervorzuheben ſind, ſo möge an dieſer Stelle vornehmlich an das erinnert werden, was den Lehrer überhaupt friſch und regſam erhalten, was ihn einerſeits davor bewahren kann, in Schlaffheit, der die Zügel entfallen, andererſeits in ſtarre Einſeitigkeit zu verſinken und der Jugend allmählich fremd zu werden. — Der Lehrer hüte ſich, ſein Leben nur in die Wände ſeiner Schule

und in den einmal gewohnten Kreis zu bannen. So sehr dies der Bequemlichkeit zusagt, so sehr fördert es dieselbe und führt damit allmählich einen Stillstand, eine Stagnation in den angenommenen Gewohnheiten herbei. Er hat mehr, als es in andern Berufskreisen nöthig scheint, seinen Gesichtskreis frei und weit zu erhalten, und muß darum von Zeit zu Zeit aus seiner nächsten Sphäre und Atmosphäre hinaustreten, um seine Lebensluft zu erneuern, neue Anschauungen und neue Bewegung seinem Leben zuzuführen. Es wird dies beitragen, die Elasticität des Geistes, die mit zunehmenden Jahren leicht abnimmt, möglichst zu erhalten, die Schärfe des Auges, die schnell erkennt, wo die Ordnung bedroht scheint, und die rasche Sicherheit zu erhalten, die mit leichten Mitteln den Anfängen steuert.

Die scharfe Bestimmtheit des Charakters kann, wenn schlimme Erfahrungen das Gemüth mit Mistrauen erfüllt und zu einer bittern Ansicht von den Menschen geführt haben, in Einseitigkeit und schroffe Härte übergehen, welche das Verständnis der Jugend verloren hat und die Motive ihres Thuns unrichtig und zu streng beurtheilt. So kann ein an sich tüchtiger Charakter zum Lehrer untüchtig werden. — Wenn es darum gilt, jenen Einflüssen mit Ernst entgegenzuarbeiten, das Herz nicht vorschnell dem Mistrauen zu öffnen, die Unbefangenheit der Anschauung sich zu wahren, die ohne Voreingenommenheit gerecht und billig zu urtheilen sucht, so bietet sich dazu ein zweifaches Mittel dar. Zunächst Kenntnis des Lebens und der Menschen. Sie wird vor überspannten Erwartungen uns schützen, die unbefriedigt am leichtesten in unbedingtes Mistrauen umschlagen (Plato, Phaedo, p. 89 D.). Fortgesetztes Studium der Menschen und der Jugend wird uns zu der Ueberzeugung führen, daß des absichtlich bösen Willens vergleichungsweise wenig, der Thorheit und Schwäche unendlich viel ist, zu der Ueberzeugung, daß die Jugend im allgemeinen bildsam, nur in seteneren Fällen verhärtet, nur selten der rechten Liebe, die in Ernst wie in Wohlwollen sich bethätigt, unzugänglich ist, zu der Ueberzeugung, daß ein weises Vertrauen, womit man ihr entgegenkommt, nicht unbeachtet und unvergolten bleibt.

Aber das Zweite, Größere, das sich der Lehrer erringen muß, ist die Liebe, die sich nicht erbittern läßt, die alles hofft. Das ist die Waffe, die vieles überwindet, die selbst Mistrauen und feindseliges Entgegenstreben, wenn auch nicht immer, in Vertrauen zu verwandeln vermag. Hier gilt es fortwährende Arbeit an sich selbst, aber sie gewährt uns auch den reichsten Erfolg. **Bäumlein.**

Fortbildung (des Volksschullehrers). Schon aus dem allgemein gültigen Satze, daß wir lernen, so lange wir leben, und der Erfahrung, daß Stillstand Rückgang ist, ergiebt sich die Nothwendigkeit der Fortbildung auch für den Volksschullehrer. Noch klarer erkennen wir diese, wenn wir uns das Wesen seines Berufs und seine besondern Lebens- und Bildungsverhältnisse vergegenwärtigen. Die Seminarbildung desselben ist nach Lage der Verhältnisse eine günstige zu nennen, wenn er in dem für die Elementarschule Nothwendigen sicher und geübt ist, dabei aber nachhaltige Anregung und Befähigung für vieles andere erhalten hat, was zwar für den Zweck der sofortigen Verwendung des jungen Mannes im Schulamte zunächst nicht gefordert werden kann, aber doch im Verlaufe der Zeit seiner Wirksamkeit erst die rechte Gediegenheit verleiht. Aber auch in der ersteren Beziehung ist er nicht für immer fertig. Gesetzt, er ist des Stoffes in der Beschränkung des elementaren Schulunterrichts mächtig, so muß selbst dieses Wissen lückenhaft und unsicher werden, sobald er nicht durch sorgfältige private Durcharbeitung es zu einem Besitze für das ganze Leben sich aneignet. Es gilt das insbesondere von dem jungen Lehrer, der durch längere Beschäftigung an einer Unterclasse es immer nur mit den allerersten Anfängen des Wissens und Könnens zu thun hat. Nun aber greift jener Stamm des Wissens mit tausend Wurzeln und Fasern in weitere Kreise, aus tausend Canälen muß er von daher Belebung und Stärkung empfangen, wenn er nicht verholzen und verstocken, kahl und schaal werden soll. So nothwendig ein fester Kern beschränkten Wissens dem Volks-

schullehrer ist, so kläglich und lächerlich ist die Erscheinung eines Schulmeisters, der um seinen beschränkten geistigen Horizont eine chinesische Mauer zieht. In diesem engen Kreise unter seinen unmündigen Schülern das tägliche Orakel, kann er bornirter Selbstüberschätzung, pedantischer Wichtigthuerei kaum entgehen, wenn er sein beschränktes Wissen nicht durch reges Weiterstudium fortwährend erfrischt, durchgeistigt, berichtigt und erweitert, wenn er nicht immer durch Blicke in das große Bildungsgebiet um ihn her das heilsame Bewußtsein in sich pflegt, daß er nur in der Vorhalle des Wissens steht und daß ihm nur einzelne Blicke tiefer in das Innere vergönnt und möglich sind. Dazu kommt, daß der Lehrer durch seine Vorbildung in mancher Beziehung ein keineswegs abgeschlossenes Wissen empfangen konnte; er empfieng es eben auf Hoffnung, mit der bestimmten Hinweisung auf Weiterbildung. Er darf nie aufhören, Neues zu lernen, Neues zu durchdenken, mit Neuem sein Geistesleben rege zu erhalten und zu befruchten, auf welches seine Amtsthätigkeit ihn nicht unmittelbar führt; denn der alte Besitz, welcher immer und immer wieder elementarisch durchgearbeitet worden ist, hat schließlich nicht mehr den Reiz und die Triebkraft, den Geist in bildende Bewegung und Thätigkeit zu versetzen, die er früher hatte und die dem Lehrer nie fehlen dürfen. — Der junge Schullehrer ist in seiner Bildungsanstalt mit einer bestimmten Methode in den verschiedenen Elementarschulfächern ausgerüstet worden; er kennt sie bis ins Einzelne und hat auch einige Uebung darin. Wohl ihm, die weitere Uebung kommt bei einiger Treue von selbst; was braucht er mehr? Er soll sich allerdings hüten, den Werth der Methode zu überschätzen und auf neue Methoden Jagd zu machen. Aber eine Maschine leiert sich aus, und die Theile stimmen mit der Zeit nicht mehr wie früher, es geht dies und jenes verloren oder wird verunstaltet; so ist es auch mit jeder Methode, sobald sie mechanisch gehandhabt wird. Dies tritt aber unvermeidlich ein, wenn man sie nicht fortwährendem Nachdenken unterwirft und die bessernde, erneuende Hand anlegt, auch wenn sie im großen und ganzen als richtig erprobt ist. Jede Methode empfängt ihre individuelle Ausprägung und Anwendung; es ist die ganze geistige Persönlichkeit, die darin hindurchwirkt. Diese muß durch die Fortbildung im allgemeinen gehoben werden, wenn die Methode davon verklärt werden soll. Die vortrefflichste wird sonst geistlos und bloße Manier. Andrerseits erfährt dieselbe beständig Einfluß durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten; da erscheint das eine fast durchgängig bestätigt, das andere erfordert individualisirende Modificationen; es stellt sich das Wesentliche heraus in der vieljährigen Probe, dadurch kommt man auf die nothwendigen Freiheiten und Veränderungen. Es gilt hier, nachzuerfahren, was andere erfahren haben, nachzufinden, was andere gefunden haben; dann erst wird eine Methode wirklich geistiges Eigenthum, dann wird der Lehrer die Methode, d. h. er identificirt sich damit in voller Freiheit seiner Persönlichkeit und seiner besonderen Verhältnisse. Dazu gehört fortwährende Beobachtung der Schüler, ihrer Anlagen und Neigungen, des Erfolgs der Methode auf verschiedenen Puncten, bei verschiedenen Schülern und immer die Frage: Wie kommt das? Warum ist das so? Die dazu nöthige Gabe der Beobachtung muß aber geübt werden. Da ist denn ein weites Feld und dringende Nöthigung für die Fortbildung. — Und fassen wir erst das umfangreiche Gebiet der von dem Lehrer zu leitenden Schulerziehung ins Auge. Wie unzureichend erweist sich da selbst eine gründliche Kenntnis der dafür geltenden Grundsätze und Maßregeln, eine allgemeine Einsicht in die menschliche Natur überhaupt und die kindliche Natur insbesondere. Fortwährende individuelle Beobachtungen und Erfahrungen, einschlagende Schriften und vor allem ein immer tieferes Eindringen in Gottes Wort, in welchem das Wesen und die Erziehung des Menschen in ewig gültiger Wahrheit sich darstellen, müßen da den Blick des Lehrers schärfen, das Urtheil läutern, das Verhalten regeln, den Erfolg sichern. Und wenn bei irgend einer Thätigkeit der ganze Schwerpunct in der Persönlichkeit liegt, so ist es hier der Fall. Es wird aber der Mensch nie fertig, es hilft auch dazu nicht bloßes Lernen und Studiren: es gilt

die Arbeit im innersten Heiligthum des Geistes. — Die Stellung der meisten Volksschullehrer in der Gemeinde ist von der Art, daß praktische Einsicht in das Volksleben, in Arbeit und Gewinn, in Leiden und Freuden desselben, in die öffentlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gemeinde nothwendig werden, wenn des Lehrers Wirksamkeit in der Schule realen Grund und Boden unter sich haben, reale Früchte bringen soll; wenn er dem schlichten Handwerker und Landmann nicht als ein abstracter Theoretiker und Schulstubenhocker erscheinen, sondern seinen Unterricht nach Bedürfnis örtlich individualisiren und dadurch wahrhaft praktisch machen will. Nicht Politik treiben und machen helfen soll der Volksschullehrer, wohl aber soll er für die öffentlichen Zustände seines Vaterlandes je mehr und mehr Verständnis und Theilnahme erstreben und befördern. Das alles lernt man bei weitem nicht ausreichend im Seminar; das muß man im Leben lernen. Auch des Lehrers kirchliche Stellung macht ein reges Streben nach Fortbildung nöthig. Er ist nicht zum theologischen Partelmann berufen; sein höchstes Streben soll sein: ein einfacher Christ zu werden, der aber Rechenschaft geben kann von dem Glauben, der in ihm ist; und eben hiezu gehört es, daß er lebendiges Interesse für die tiefgreifenden kirchlichen Bewegungen dieser Zeit hat, daß er zu erkennen sich bemüht, welche Stunde in der Kirche des Herrn geschlagen hat, daß er die Mächte des Lichtes und der Finsternis unterscheiden lernt, statt eine Beute des Materialismus und Indifferentismus, der gleißenden Freisinnigkeit oder des beschränkten Fanatismus zu werden. Und darin lernt man nie aus. Besondere Anforderungen erwachsen dem Lehrer noch aus seiner kirchlichen Amtsthätigkeit. Die Erfahrung lehrt es ja leider zu oft, wie leicht der Cantor und Organist, selbst wenn er Tüchtiges im Seminare gelernt hat, doch gerade in seinen musikalischen Leistungen in Geschmacklosigkeit oder Leichtfertigkeit oder haltungs- und regellose Routine verfällt, wenn er sich nicht durch gewissenhafte Benutzung der ihm gebotenen Mittel zur Fortbildung auf der Höhe einer wahrhaften Kunstleistung, wenn auch am einfachsten Stoffe, in einfachster Form und im beschränktesten Kreise zu halten sucht. Hier wie in der Schule kann er der Gefahr eines bloßen Naturalisirens nur durch angestrengteste Fortbildung entgehen. — Der Volksschullehrer ist durch seine Lebensstellung vorherrschend in die sogenannten ungebildeten Stände gesetzt; aber auch von ihnen, d. h. von den reellen Objecten, in denen sie daheim sind, kann und soll er fortwährend lernen. Soll er eine Wirksamkeit im Leben haben, so muß er gerade ihren eigenthümlichen Verhältnissen, ihrem Wesen und ihrer unscheinbaren Tüchtigkeit nicht durch Unkenntnis ferne stehen, er muß das Volk, dessen Glied er ist, in dem er wirkt, gründlich kennen lernen; auf dem Lande muß er sogar, soweit sein eigentlicher Beruf darunter nicht leidet, von den ökonomischen Beschäftigungen sich nicht vornehm abschließen, sondern gerne lernen, um den Leuten nahe zu treten und sich vor der Gefahr eines halbschürigen Büchergelehrten zu bewahren. Dabei muß er durch höhere Einsicht und weiteren Blick sich auszeichnen, daher das vielgestaltige Leben mit seinem unabläßigen Fortschritt nicht bäurisch ignoriren, damit er zugleich jedem wahrhaft Gebildeten als ein zwar einfacher, doch wohlunterrichteter Mann erscheine und der Masse der Halbgebildeten und oberflächlichen Vielwisser durch innerliche Ueberlegenheit imponire. Aber nur der, welcher sein Amt immer auf dem Herzen trägt und den innersten Drang verspürt, alle gewonnene Erkenntnis und Erfahrung auf sein Amt zu beziehen, erwirbt die Fähigkeit, dieselbe für seinen Beruf fruchtbar anzuwenden und sich dadurch vor Erschlaffung zu bewahren. — Je einsamer die Stellung eines Volksschullehrers ist, je mehr Hindernisse für die Weiterbildung daraus und aus der Beschränktheit seiner Mittel ihm erwachsen, desto nothwendiger ist diese und desto näher liegend ist die Gefahr des Verbauerns und Versauerns. Daher und mit Hinzunahme der vielfach mangelhaften Vorbildung zum Amte erklärt sich auch die entgegengesetzte Wahrnehmung, daß gerade unter den Volksschullehrern der Trieb zur Weiterbildung einerseits am lebendigsten und ausdauerndsten, andererseits aber das Zurücksinken unter die Anforderungen, die an die Bildung der-

selben zu machen sind, doch so häufig ist. Die wahre Treue im Berufe macht die Fortbildung zu einer sich von selbst verstehenden Sache. Wer mit seinem ganzen Herzen im Amte steht, calculirt nicht über die Nothwendigkeit der Fortbildung.

Wenn wir das Wie? derselben ins Auge fassen, so ist zunächst die Einseitigkeit abzuweisen, als ob es nur auf wissenschaftliche Weiterbildung ankäme. Für einen strebsamen jungen Volksschullehrer liegt die Gefahr nahe, daß er nach einem sprachlichen, naturwissenschaftlichen, mathematischen, ja philosophischen und theologischen Wissen und Erkennen strebt, für welches ihm doch eigentlich die nothwendigen Grundlagen, meist auch Zeit und Kraft mangeln. Er überspannt seine Kräfte, überarbeitet sich, er entfremdet sich seiner einfachen Beschäftigung, wird hohlherzig und unpraktisch. Harnisch sagt von solchen sich „hinaufzunkernden Leuten, daß sie leicht einen Drehwurm in den Kopf bekämen;" am Herzen nagt ihnen der Mismuth unbefriedigender Thätigkeit, ein quälendes Trachten nach einer höhern Stellung. Sie fallen dem Bankerot des Weltschmerzes anheim und werden als Malcontente sich und der Welt zur Qual oder ruiniren sich durch den Fluch der Lächerlichkeit, den sie auf sich laden. Auf der andern Seite gereicht es dem Volksschullehrerstande ja zum Ruhme und wird für manche Verhältnisse ein Segen, wenn nicht allzuwenig seiner Glieder — wie die Erfahrung lehrt — mit Ueberwindung der erwähnten Gefahren unter günstigen Umständen, bei trefflicher Begabung und eisernem Fleiße sich eine höhere Bildung erwerben, durch welche sie, was die Resultate betrifft, manchem Literaten nicht nachstehen und sofern sie zugleich durch praktische Befähigung sich auszeichnen, schwierigern und höhern Lehrerstellungen gewachsen werden. Es ist aus diesem Umstande den Seminarien, Taubstummen- und Blindeninstituten, höhern Bürger- und Töchterschulen, den Rectoraten an Stadtschulen mancher Segen erwachsen. Gewiß in den seltensten Fällen werden solche wahrhaft Geförderte in anmaßender Weise die Vorzüge gründlich classischer Vorbildung gering schätzen und über die ihnen immerhin gesetzten Schranken hinaustrachten. Dem Volksschullehrerstande als solchem können aber derartige Ziele für die Fortbildung natürlich nicht gesteckt werden. Es giebt überhaupt für die Fortbildung — die schon in ihrem Namen ein gewisses infinitum andeutet, — kein bestimmtes Ziel, so daß man sagen könnte, wenn das erreicht ist, so bedarf es keiner abermaligen Weiterbildung, oder so ist keine solche mehr möglich. Wir können nur die Richtung bezeichnen, in welcher solche Fortbildung geschehen soll. Sie ist eine zweifache. Einmal muß sie auf alles dasjenige gehen, was überhaupt zur menschlichen, allgemeinen Bildung gehört, wie sie einer Nation im ganzen zur Zeit zukommt, so daß der Schullehrer in demjenigen stets auf dem Laufenden bleiben muß, was zum Capitel allgemeinen Wissens gehört, daß er z. B. über einen zur Zeit wichtigen Kriegsschauplatz geographisch unterrichtet ist, daß er über die bedeutendern geschichtlichen Facta, die irgendwie in die Gegenwart hereinleuchten, Bescheid weiß, daß ihm eine Eisenbahn, ein Telegraph u. s. w. nicht, wie seinen Bauern, böhmische Dörfer sind. Zweitens muß sich die Fortbildung speciell auf den Lehr- und Erziehersberuf beziehen, so daß er, was in diesem Gebiete irgend von Bedeutung ist, kennt, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft und Kunst sich bekannt macht und sich über alles dahin einschlagende zu einem klaren, begründeten Urtheil befähigt. Diese zwei Dinge erhalten allein auch das Interesse am Berufe selber wach; wo es an ihnen fehlt, treibt man ihn nur eben noch, weil man muß. Die Mittel hierzu sind, wenn wir sie aufzählen wollen, folgende:

1) Im allgemeinen schon bildet jeden Menschen die Welt, das Leben selber fort, indem er täglich und stündlich Erfahrungen macht, die ihn irgend etwas lehren, was er noch nicht wußte. Um sie zu machen, bedarf es nur der rechten Aufmerksamkeit, des Lernen-Wollens, und des durch diese Aufmerksamkeit sich selbst übenden hellen Blickes, um, wo irgend ein Goldkorn von Wahrheit liegt, das er für sich persönlich oder für sein Amt speciell nützen kann, dasselbe sogleich wahrzunehmen und seinen

Werth zu erkennen, aber auch des Triebes, sofort alles so erkannte auch ins Leben umzusetzen. Das ist nicht falsche Experimentirlust, die auf dem Boden der Schule nur verderblich wirkt; aber es ist doch die Lust an der Erkenntnis, durch die der Schatz der Erfahrung stets Zuwachs empfängt.

2) Eigene Erfahrung aber, so reich sie sein mag, ist doch immer beschränkt, sie muß sich daher ergänzen durch die fremde. Also Umgang mit tüchtigen Collegen, mit gebildeten Menschen überhaupt. Der Landschullehrer hat hierin freilich nicht die Auswahl, die die Stadt bietet; aber Collegen sind doch immer in der Nähe, mit denen man verkehren kann, deren Schulen zu besuchen, deren Unterricht anzuhören wohl oft sehr lehrreich sein könnte. (Vgl. Kapp, über gegenseitige Schulbesuche der Lehrer, im süddeutschen Schulboten 1853. S. 61 ff.) Insbesondere aber ist es der Pfarrer, in dessen ganzem Amtskreis auch diese Aufgabe liegt, dem Schullehrer von dem, was er selbst weiß und von geistigem Gut in sich trägt, mitzutheilen; nicht freilich, indem er den Schulmeister selbst schulmeistert, überhaupt nicht in aufdringlicher Weise, sondern so, daß der Lehrer gern sich bei ihm Raths erholt und guten Bescheid empfängt *).

3) Organisirt und in größerem Maßstab ausgeführt ist dieser Austausch der Erfahrung und des Wissens durch Lehrerconferenzen. Sie sind in den meisten Ländern freiwillige Zusammenkünfte von Lehrern, die sich zu solchem Zwecke verbinden, einen Dirigenten aus ihrer Mitte wählen, ihre Statuten entwerfen u. s. w. Zu Zeiten sind sie freilich in eine Art Volksversammlungen oder Märzvereine ausgeartet; auch sonst haben sie sich vor dem Abweg in Acht zu nehmen, daß zu viel Reden gehalten und Worte gemacht werden, oder daß sich Einzelne ein Dominium anmaßen; der Zweck, sich collegialisch mitzutheilen, ist nie zu vergessen. Anderwärts (s. z. B. die Art. Baden, Bayern, Württemberg) sind die Conferenzen gesetzlich eingeführt; jeder Schullehrer ist einem von einem Pfarrer unter Oberaufsicht der Schulbehörden geleiteten Conferenzbezirk zugetheilt. Hier ist es Aufgabe des Vorstandes, die geeigneten Themen zur Besprechung und schriftlichen Ausarbeitung zu wählen, den Gegenstand selbst gründlich zu durchdenken, um das, was die Lehrer selbst zu sagen oder schriftlich ausgesprochen haben, zum Nutzen aller zu ordnen, zu sichten, zu ergänzen und zu fruchtbaren Resultaten fortzuführen. (Vgl. d. Art. Schulconferenzen.)

4) Fortbildung ist nicht möglich ohne fortdauerndes Lesen. Um aber lesen und zwar Ersprießliches lesen zu können, muß man Gelegenheit, zu Büchern zu kommen, und Auswahl haben, also auch die Mittel, um sie sich anzuschaffen. Soweit sollte daher jeder Lehrer aller Nahrungssorgen überhoben sein, um sich alljährlich doch auch einige Bücher, und zwar nicht bloß solche, die er unmittelbar in der Schule braucht (Rechenbücher, Dictatensammlungen, Katechismusauslegungen), sondern Bücher von allgemeiner Art, z. B. geschichtlichen, biographischen, pädagogisch-wissenschaftlichen, psychologischen, physiologischen Inhalts sich anschaffen zu können; wohin wir insbesondere auch Musikliteratur, abermals nicht blos Schullieder, sondern Sachen rechnen, die den Mann selbst erfrischen, an denen er wieder etwas lernt, wieder einen geistigen Besitz gewinnt. Auch hiefür aber ist die Association äußerst vortheilhaft; die Schullehrer sollen eine Lesegesellschaft bilden, die gemeinsam auch theurere Werke (z. B. Werke über deutsche Geschichte, wie die von Ranke, Häußer ꝛc.) leicht bestreiten kann. Es kann nicht misdeutet werden, wenn wir uns die Bemerkung erlauben, daß ein encyklopädisches Werk, wie gegenwärtiges, ganz besonders auch diese Lehrer-Lesecirkel als den Ort seiner Bestimmung betrachten darf. Auch die Orts-Schulbibliotheken sollen der

*) Wir kennen einen Lehrer, der seiner Zeit als Lehrgehülfe von Zeit zu Zeit zu dem Diakonus in seinem Orte kam, mit einem langen Zettel voll Fragen aus allen möglichen Gebieten, die ihm im Leben, Lesen und Lehren aufgestoßen waren, und über die er sich sämmtlich genaue Auskunft erbat; hatte er sie erhalten, so zog er ab, erschien aber richtig wieder, sobald sich ihm eine neue Fragenliste angesammelt hatte. Anm. d. Red.

Fortbildung der Lehrer dienen; nur ist dies alles vergeblich, wenn der Lehrer zwar alles Schöne anschafft oder anschaffen läßt, aber nichts liest. — Auch für das Lesen gewisser Bücher selbst müßten wir die Association befreundeter oder benachbarter Lehrer vorschlagen. Die Lectüre wird durch die Theilnahme mehrerer belebter und belehrender, und es wird zugleich auf edle Weise der Trieb zur Geselligkeit befriedigt, der sonst so leicht am Wirthshaustische eine gefährliche Befriedigung sucht. Selbstverständlich darf über dem Neuen das Alte, und unter diesem voran das göttliche Wort nicht vernachläßigt werden, damit nicht, während die Peripherie sich erweitert, das Centrum verloren geht, in das sich immer mehr zu vertiefen eine conditio sine qua non für alle wahre Fortbildung, weil für alle wahre Bildung ist. (Vgl. d. Art. Lesegesellschaften.)

5) Von vielen wird empfohlen, daß die Lehrer keinen Tag ohne Linie lassen, d. h. sich selbst fortwährend in Abfassung schriftlicher Arbeiten üben. Das kann nicht heißen, daß sie, auch wenn sie innerlich nichts umtreibt, nichts bedeutendes in ihnen zum Worte zu kommen strebt, dennoch privatim schriftstellern sollen. Aber theils das Excerpiren aus gelesenen Büchern, theils die fleißige und gründliche Ausarbeitung von Conferenzaufgaben wird immerhin einen Lehrer so beschäftigen können, daß er nie alles schriftlichen Arbeitens längere Zeit ledig ist. Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß die eigene schriftliche Gedankendarstellung das beste, ja ein unentbehrliches Mittel ist, um der Sache mächtig zu werden. — In andern Dingen ist ebenfalls die fortwährende Uebung auch die beste Fortbildung. Für Uebung im Katechisiren, im Dociren sorgt die Schule selbst, hier ist nur die gewissenhafte Vorbereitung und Ausführung jedes einzelnen Lehractes nöthig. In andrem aber, wie in Musik und Zeichnen, bedarf es der speciellen Uebung; wer darin nicht vorwärts kommt, kommt rückwärts. Zu Uebungen aller Gattungen können wiederum die Conferenzen den besten Impuls geben, indem mit ihnen Lehrproben, Proben im Clavier- und Orgelspiel u. s. w. verbunden werden. Läßt sich damit eine größere musikalische Production verbinden, um so besser; nur werden in diesem Puncte die Leistungen eines Lehrervereins oder Schulchores (wie auch die Liedersetze) zur musikalischen Fortbildung weniger beitragen, als das Anhören eines classischen Musikwerkes von einem künstlerisch geschulten Personal.

6) Schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Keiner soll ohne Präparation auf jede einzelne Stunde vor die Schüler treten, nicht so freilich, daß er nur ängstlich von der Hand in den Mund lebt, besonders im Religions- und Sprachunterricht. Zu Zeiten mag es rathsam sein, alles bis ins Einzelne hinein in Frage und Antwort zu verarbeiten, meist wird die zusammenhängende Erörterung oder die Behandlung eines Gegenstandes in kurzen, markigen Sätzen mit detaillirenden Stichwörtern und mit angedeuteten leitenden Fragen bei schwierigen Puncten vorzuziehen sein. Hauptzweck ist die klare, volle und mit aller Muße vollzogene Durchdringung des Stoffes mit Anpassung der entsprechenden Form, ob es sich nun um eine freie Reproduction des Aufgenommenen oder um eine klare Ausgestaltung des Selbstgedachten handelt.

7) Ein treffliches Mittel der Fortbildung, das sich an den Unterricht anschließt, ist die sorgfältige Führung von Notizbüchern, in welchen der Lehrer sich seine beim Unterricht gemachten Erfahrungen kurz verzeichnet. Sein Interesse an jedem einzelnen Schüler bleibt so immer lebendig; er wird genöthigt, in dieser oder jener Richtung besondere Forschungen anzustellen, und bewahrt sich dadurch Winke auf, die ihm für die Zukunft eine Correction oder eine Bestätigung des eingeschlagenen Weges bieten.

8) Nicht zu vergessen sind hier auch die Preisaufgaben, welche von Schulbehörden ausgeschrieben werden und strebsame Lehrer zur Concurrenz veranlassen. Auch wer nicht so glücklich ist, der eine zu sein, der gekrönt wird, hat den großen Gewinn davon, einen umfassendern Gegenstand gründlicher durchgearbeitet zu haben. Bei der

Vertheilung der Prämien für ausgezeichnete Lehrer, wo solche bestehen, wird die Behörde wohl daran thun, besonders auch die Fortbildung in die Wagschale zu legen.

9) Auch die Seminare, welche eine lebendige Verbindung mit ihren ehemaligen Zöglingen unterhalten — wozu namentlich auch Schulbereisungen der Seminardirectoren und Lehrer sehr förderlich sich erwiesen haben — können die Fortbildung derselben in Fluß erhalten und durch solche von ihnen ausgehende jüngere Kräfte rührige Elemente in den Schulstand bringen, die ihn vor Stagnation bewahren.

Damit nach der Anstrengung im Seminar die jungen Lehrer nicht der in ihren Jahren leicht zur Gewohnheit werdenden Selbstvernachlässigung anheim fallen, erscheint die allgemein angeordnete Einrichtung abermaliger Prüfungen zweckmäßig; das ist zwar kein Mittel der Fortbildung, aber eine Nöthigung dazu. Von den sogenannten Nachhülfecursen mit älteren Lehrern im Seminar ist man — sicher mit Recht — abgekommen. Dagegen wird man es gewiß allgemein billigen, wenn sich Volksschullehrer in einer Stadt oder in der Nähe einer solchen zuweilen an einander anschließen, um bei einem tüchtigen Realiehrer einen Cursus in der Experimentalphysik und der Mathematik oder im Zeichnen, etwa zur Sommerzeit, wo sie Nachmittags meistens viele freie Stunden haben, zu nehmen. **Schurig.**

Fortbildungsschule, s. Gewerbliche Fortbildungsschule.*)

Fortschritt. Ein viel gebrauchtes Stichwort, über dessen Sinn und Werth der Pädagoge besonders veranlaßt ist sich eine bestimmte Ansicht zu bilden. Denn wenn dasselbe auch auf allen Lebensgebieten in der neueren Zeit eine große Rolle spielt, so doch ganz besonders seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf dem der Erziehung und des Unterrichts; ja man kann sagen, daß der Fortschritt im weitesten Sinne genommen mit dem pädagogischen Fortschritt in einen Zusammenhang gebracht worden ist, der zu mannigfachen Misverständnissen und Misgriffen geführt hat und dringend der Aufklärung bedarf.

Während der Begriff des Fortschritts an sich ein relativer ist, dessen Anwendbarkeit offenbar von einem speciellen Ziel abhängt, nach dem fortgeschritten werden soll, ist es in der neueren Zeit Brauch geworden, dies Ziel so allgemein zu fassen, daß der Begriff des Fortschritts fast als ein absoluter aufgetreten ist**); denn die näheren Be-

*) Auch die übrigen Arten von Fortbildungsschulen werden unter „Gewerbliche Fortbildungsschule" abgehandelt. D. Red.

**) In diesem allgemeinen Sinne pflegen die Männer des Fortschritts das Wort zu gebrauchen und die urtheilslose Menge hört auf sie, hauptsächlich deswegen, weil sie nicht bedenkt, daß Andersmachen und Bessermachen zweierlei, daß nur zu oft bei Erscheinungen, die mit großem Anspruch auftreten, das Wahre nicht neu und das Neue nicht wahr ist. Manchem liegt aber auch an dem terminus a quo eben so viel, als an dem terminus ad quem, indem es ihnen darum zu thun ist, von dem Ausgangspunct, dem positiven Zustand, in welchem sie nebst den Dingen sich befinden, los zu werden, seis daß sie eine Erweiterung ihrer Befugnisse im bürgerlichen Leben wünschen und sie vereinbar mit dem Wohl des Ganzen halten, seis daß sie mit dem Glauben der religiösen Gemeinschaft, der sie angehören, zerfallen sind; ihnen erscheint insgemein jede positive Bestimmung, mag sie durch Vernunft und Geschichte noch so gerechtfertigt sein, als eine drückende Fessel. „Wodurch anders, sagt Vilmar (Schulreden, S. 97 ff.), ist Hellas der Barbarei verfallen, als durch seine Veränderlichkeit und Neuerungssucht? Und war es nicht ebenso bei den Römern? Nicht durch das Alte sind sie Barbaren geworden, sondern durch das Neue, das Alleshaben und Allesverlangen, der Fortschritt hat sie in die Barbarei gestürzt, so daß als die sogenannten Barbaren des Nordens hereinbrachen, diese nicht die Cultur vernichtet, sondern die Restauration der Cultur vorbereitet haben. Auch wir, wenn wir die schöpferischen Anfänge unseres Lebens, unserer Cultur und Geschichte vergessen, wie einst Griechen und Römer sie vergaßen, sind dann gleichsam unser eigenes Dasein müde geworden und reiben durch solchen Zwiespalt die edelsten Kräfte unseres Nationallebens auf." Bei den größten Fortschritten, welche das Menschengeschlecht seit einigen Jahrhunderten gemacht hat, dem Uebergang aus dem Mittelalter

ſtimmungen „Fortſchritt des Menſchengeſchlechts zum Guten“ oder „zum Beſſeren“ ſind in ihrer Allgemeinheit zu inhaltsleer, um auf ein beſtimmtes Gebiet im kirchlichen, ſtaatlichen, wiſſenſchaftlichen oder bürgerlichen Leben eine klare Anwendung zu geſtatten. Es fließt daher hier viel Uebel aus einer Verwechslung des Allgemeinen mit dem Beſondern, die faſt nur in der abſtracteſten Theorie vermieden werden kann. Wenn man z. B. mit Niebuhr fürchtet, daß die ganze europäiſche Cultur der Barbarei verfalle, während immerhin das Menſchengeſchlecht im großen und ganzen fortſchreite, ſo iſt klar, daß dann die Annahme des allgemeinen Fortſchritts ein leeres Dogma bleiben muß, das, abgeſehen von der Unerweislichkeit ſeiner theoretiſchen Geltung, auf den praktiſchen Lebensgebieten ganz ohnmächtig iſt. Kein Menſch läßt ſich durch eine ſolche Idee zu hohen Thaten, zu tiefgreifenden Reformen begeiſtern, wenn er nicht gleichzeitig denken ſoll, daß jener allgemeine Fortſchritt auch dem Vaterland, ja den engſten, theuerſten Kreiſen zu gute komme. Giebt man den Glauben an dieſe auf, ſo wirkt die Idee des allgemeinen Fortſchritts, gleich der verwandten des Kosmopolitismus, wie ein gaukelndes Irrlicht ſtatt des feſten Polarſternes; erhält man ſich aber jenen Glauben an die Lebensfähigkeit der nächſten Kreiſe und an die vollkommenere Geſtalt der nächſten Zukunft in ihnen, ſo tritt jene allgemeine Idee in ein poetiſches Halbdunkel zurück und kann wohl zum Schmuck der Rede, aber nicht zur Löſung von Problemen dienen. Bei dem beſtändigen Kampf menſchlicher Intereſſen und den verſchlungenen Pfaden nationaler Entwicklung iſt daher der größte Widerſpruch in dem, was man zu verſchiedenen Zeiten und an verſchiedenen Orten als Fortſchritt betrachtet, ſehr natürlich. So auch auf pädagogiſchem Gebiete. Im humaniſtiſchen Zeitalter wurden trotz des gleichzeitigen Aufblühens der Mutterſprache manche deutſche Stadtſchulen in lateiniſche verwandelt; ſtatt der Schulkomödie bibliſchen Inhalts ließ man Terenz und Plautus aufführen und verbot den Schülern die Mutterſprache ſelbſt bei ihren Spielen — lauter Fortſchritte in den Augen der tonangebenden Schulmänner. Es kam die Zeit, da man den orbis pictus einführte und die Zeit, da man ihn wieder abſchaffte — beides Fortſchritte! Es waren lauter Fortſchritte, als man Phyſik, Franzöſiſch, neuere Geſchichte und Zeichnen in die Gymnaſien einführte, und es iſt die Zeit gekommen, in der man „Concentration des Unterrichts“ als die Hauptrichtung des Fortſchritts betrachtet. Man hat in den Realſchulen neueren Stils Gymnaſien ohne claſſiſche Bildung erfunden, wo man urſprünglich nur gewerbliche Vorſchulen hatte. Welch ein Fortſchritt, wenn auch dieſe Anſtalten zur Univerſität vorbereiten könnten! Und doch fanden die erſten Stifter derſelben den Fortſchritt gerade darin, Schulen zu haben, die ein ſolches Ziel nicht ins Auge faßten und deshalb für praktiſche Zwecke mehr leiſten könnten. — Schulbücher ſchreiten mit jeder Auflage fort, indem ſie immer dicker werden, bis endlich ein Hauptfortſchritt darin beſteht, ein neues, viel kleineres Buch einzuführen. Jedem Fortſchritt haftet unzertrennlich ein Rückſchritt an; der Fanatiker wie der Schwärmer iſt blind für dieſen und nur der unbefangenſten Ruhe iſt es vergönnt, einen Verſuch zu machen, beide gegen einander abzuwägen.

Am eheſten laſſen ſich Fragen, welche den Fortſchritt betreffen, mit wiſſenſchaftlicher Sicherheit löſen, wenn ſie auf ein beſtimmtes Gebiet begrenzt und auf faßliche Geſichtspuncte zurückgeführt werden. Sehr wahr bemerkt Kant in ſeiner Abhandlung über die Frage, „ob das menſchliche Geſchlecht im beſtändigen Fortſchreiten zum Beſſeren ſei?“ daß man das Reſultat des Fortſchritts nicht in wachſender Moralität der Geſinnungen, ſondern nur in wachſender Legalität der Handlungen, aus welchen

in die neuere Zeit, dem Aufſchwung der Literatur und Kunſt im vorigen Jahrhundert, ſind die claſſiſchen Studien einer der wichtigſten Factoren geweſen; ohne ſie hätte es keinen Dante und keinen Taſſo, keinen Göthe und keinen Schiller, keinen Winckelmann und keinen Thorwaldſen gegeben. Und im 19. Jahrhundert wollen manche, die dem Fortſchritt zu huldigen vorgeben, die Humanitätsſtudien als Bildungsmittel für die Jugend wegwerfen und den Lehren der Geſchichte zum Trotz andere, minder erprobte an deren Stelle ſetzen. D. Red.

Triebfedern auch dieselben hervorgehen mögen, suchen dürfe, da unser Urtheil sich nur auf empirische Daten gründen könne. Die statistischen Zahlen, welche auf so manchem Gebiete den Fortschritt unwidersprechlich darlegen, dürfen daher auch nur in diesem Sinne verstanden werden, und man kann nicht etwa, wie es französische und belgische Moralstatistiker gerne thun, die Procentzahl der unehelichen Geburten oder der Verbrechen in einem Lande als Maßstab der Sittlichkeit seiner Bewohner ansehen.

Wie auf andern Gebieten, so ist auch auf dem pädagogischen der Fortschritt in äußeren Dingen am leichtesten festzustellen. Ohne Zweifel werden die Schulhäuser besser, gesünder, heiterer, die Lehrmittel vollständiger und zweckmäßiger, die äußere Behandlung der Kinder ziemlicher, die Haltung derselben gesitteter, ihre Kleidung, ihr Körper reinlicher. Die Procentzahl derer, die nicht lesen oder schreiben können, nimmt in fast allen Ländern ab, die Zahl der Elementarschüler steigt; Fortbildungsschulen für Handwerker und Landleute entstehen allenthalben. Diese äußeren Fortschritte wird man eben so wenig gering achten als überschätzen dürfen. Am weitesten sind sie bekanntlich in Amerika gediehen (vgl. Enc. I. S. 97 ff.), aber der Geist, der da lebendig macht, fehlt dort oft noch. — Caeteris paribus wird man übrigens eher annehmen müßen, daß äußere Fortschritte mit inneren Hand in Hand gehen, als das Gegentheil. Faßt man den allgemeinen Fortschritt auf geistigem Gebiete schärfer ins Auge, so ist die Erweiterung und Vertiefung der Intelligenz wohl unleugbar; hinsichtlich der Sittlichkeit darf man mit wissenschaftlicher Sicherheit wohl nur negative Fortschritte behaupten, wie Abnahme der Leidenschaften, der roheren Sinnlichkeit, der Unmenschlichkeit, der zügellosen Lasterhaftigkeit. Ob die entgegenstehenden Eigenschaften der Gottesfurcht, der Nächstenliebe, der Treue, der Gewissenhaftigkeit gleichzeitig ebenfalls, jedoch in geringerem Grade, abgenommen haben, ob sie stehen geblieben, ob sie zugenommen haben? — Das wird wohl ein Feld willkürlicher Annahmen bleiben. Noch zweifelhafter wird die Antwort auf die Fortschrittsfrage, wenn man die Verwirklichung positiver Ideen unter den Massen ins Auge faßt, wie der Idee des Christenthums, hinsichtlich der ja vielmehr ein allmähliches immer größeres Auseinandergehen der Gegensätze in Aussicht gestellt ist.

Die oben berührte bedenkliche Verbindung zwischen der Idee des allgemeinen Fortschritts und der des pädagogischen besteht darin, daß man ersteren als von letzterem schlechthin abhängig ansah. Der Irrthum, als könne man von jedem beliebigen Zustande des Volkslebens aus einfach durch Einführung einer verbesserten Erziehung die nachfolgende Generation in einen höheren und edleren Zustand übergehen lassen, stammt schon aus dem Alterthum; er gewann jedoch erst in neuerer Zeit und namentlich in zwei Epochen seine größte Bedeutung: in der des Humanismus (Erasmus) und in der des Philanthropismus (Basedow). In Wirklichkeit zeigt sich zwischen dem allgemeinen Fortschritt und dem pädagogischen nur ein begrenztes und relatives Abhängigkeitsverhältnis. Die Erziehung steigt und fällt mit der Erhebung oder Erschlaffung des Volkslebens. Dabei scheint sich herauszustellen, daß der erste Anstoß zu einer Erhebung zunächst wohl nie von der Erziehung ausgeht, daß diese aber, wenn sie ihrerseits von andern Lebensgebieten — dem religiösen, politischen, literarischen — den Anstoß empfangen hat, zur Verallgemeinerung und Befestigung der Errungenschaften am meisten beiträgt. Luther ist älter als Sturm und Michael Neander; Kant und Lessing wurden nicht in Dessau gebildet, Schiller und Göthe nicht in Iserten. Es ist auch zum pädagogischen Fortschritt nicht genügend, daß tüchtige Lehrer da sind: alle Schichten des Volkes müßen von einem Geiste des Lebens ergriffen sein. **A. Lange.**

Fragen der Kinder, s. Wißbegierde.

Fragen und Antworten. Ersteres entsteht auf dem Gebiete geistiger Wechselwirkung, wenn das auf Erkennen gerichtete Denken des Einzelnen nicht aus eigenen Mitteln zu befriedigendem Abschluß geführt werden soll; es richtet sich alsdann das Verlangen an eine andere Person, daß es durch sie zum Ende geführt werde. Der Ausdruck dieses Verlangens, an eine andere Person gerichtet, um eine Erkenntnis, die

ſich im Werden begriffen darſtellt, zu ihrer Abſchließung zu bringen, iſt die Frage. Ein Tropf nur fragt nach dem, was er ſich ſelbſt ſagen kann; am Fragen eines Menſchen zeigt ſich daher ſein Verſtand deutlich in Thätigkeit. Luc. 2, 46. 47. — Das Gebiet geiſtiger Wechſelwirkung, auf welchem die Fragen entſtehen, iſt entweder das Leben in aller ſeiner Wirklichkeit, oder das Leben in einer künſtlichen Form. Das Leben der Wirklichkeit veranlaßt Fragen, deren Beantwortung allemal im Erkenntnisintereſſe deſſen liegt, welcher die Frage ſtellt; es ſind dies die Fragen des Lebens, welche alltäglich in Unzahl ergehen und die uns hier nicht weiter angehen. Das Intereſſe lehrt ſie ſtellen.

Es werden aber auf dem Gebiete des vorſtellungsmäßig feſtgehaltenen oder des anticipirten Lebens, d. h. auf dem Gebiete des *Unterrichts*, Fragen erhoben, von denen man nicht ſagen kann, daß ſie noch im Erkenntnisintereſſe deſſen liegen, der ſie ſtellt, ſondern vielmehr deſſen, an den ſie gerichtet ſind. Es ſind dies die *Unterrichts*fragen und von dieſem wichtigen Gegenſtande iſt hier zu handeln.

Von altersher iſt die Frage in Verbindung mit dem Unterricht geweſen, weil ſie der natürliche Ausdruck des Verlangens iſt, das ſich auf Befriedigung in der Erkenntnis richtet, alſo nothwendig mit derjenigen Thätigkeit in Verbindung ſteht, welche die Erkenntnis zu vermitteln zur Aufgabe hat. Je einfacher und natürlicher das Verhältnis des einzelnen Schülers zu ſeinem Lehrer verblieben iſt, deſto öfter wird ſich auch von Seiten des Schülers die nach Erkenntnis verlangende Frage ſelbſtkräftig und vertrauend an den Lehrer wenden, und ſolche Frage wird um ſo mehr zu ſchätzen ſein, als ſie ein Zeichen von echtem Intereſſe an dem zu erkennenden Gegenſtande iſt. So ſehen wir es vorausgeſetzt in der Familienunterweiſung 2 Moſ. 13, 14, ſo in den Kreiſen, wo der Lernende auf den Stufen reifender Erkenntnis in freierem Converſationsverhältniſſe zum Lehrer erſcheint; ſo bei Sokrates und vielleicht in manchen Tempelhallen zu Jeruſalem Luc. 2, 46 ff.; aber auf denjenigen Gebieten, wo die Unterrichtsgemeinſchaft die künſtlich organiſirte Veranſtaltung für die voraus überlegten Anliegen und Zwecke des *nachmaligen* Lebens, welche wir *Schule* nennen, geworden iſt, iſt die eigentliche Unterrichtsfrage die Prärogative des *Lehrenden* geworden und es iſt bekannt, wie eine ganze Seite der unterrichtlichen Thätigkeit deswegen den Namen *erotematiſche* Lehrform erhalten hat.

Nachdem von altersher theils von jener, theils von dieſer Seite her zum unterrichtlichen Behufe die Frage als ein weſentliches und unentbehrliches Mittel in anerkanntem Gebrauche geſtanden, konnte in neuer Zeit, als man den Begriff des Unterrichts lediglich auf Zuführung und Mittheilung von fremden Gedanken beſchränken wollte, die Meinung nicht ausbleiben, die Frage gehöre überhaupt nicht zum Vollzuge des Unterrichts. Dem Unterzeichneten hat dies ſeiner Zeit Anlaß gegeben, in den rhein. Blättern Bd. 38. S. 71—102 das gute Recht der Frage im Unterricht zu vertheidigen.

Beim richtigen Unterricht einer Gemeinſchaft wird die Frage mit Beſtimmtheit erforderlich ſein, wenn es darauf ankommt 1) die Aufmerkſamkeit der Schüler wie zu veranlaſſen ſo zu controliren; 2) das Fortſchreiten der Erkenntnis zu leiten; 3) den Beſitz der gewonnenen Erkenntnis zu ſichern. — Es iſt einleuchtend, wie durch die Frage die Aufmerkſamkeit nicht bloß geweckt und fixirt, ſondern auch in Disciplin genommen wird. Auf dieſe Form der Einwirkung darf der *Schul*unterricht um ſo weniger verzichten, als mit ihrer Hülfe Mängeln, indem ſie entſtehen wollen, im unterrichtlichen Wege ſelbſt ſofort begegnet werden kann. Welcher Lehrer hätte nicht durch eine im rechten Augenblicke an den rechten Mann gebrachte Frage denſelben von Zerſtreutheit zurückgebracht und wieder in Zuſammenhang geſetzt oder ihm von der ungeeigneten Art ſeiner Anweſenheit beſchämende und beſſernde Erkenntnis verſchafft? In ſolcher Frage liegt eine anregende, weckende Kraft, und ſie iſt mehr als ein Wink, ſie iſt der ins Wort übergetragene Blick, welchen der Herr ſeinem Petrus (Luc. 22, 61) zuwendete, und der von ſo nachhaltiger Kraft war.

Oder aber es gilt, das Fortschreiten im Erkennen zu leiten. Akademischer Unterricht, welcher auf Erreichung einer wissenschaftlichen Erkenntnis abzielt, mag es den Hörern überlassen, wie sie die ihnen zugeführten Gedanken in sich aufnehmen; aller andere Unterricht dagegen muß nicht bloß diese Aufnahme, sondern auch die Assimilirung der durch den Unterricht zugeführten Gedanken in den Schülern *selbst* bewirken helfen. Dieser unterrichtliche Assimilationsproceß verlegt sich in den zwischen Lehrer und Schüler statthabenden Gedankenumsatz von Frage und Antwort, und vollzieht sich mittelst dieses gegliederten Verkehrs. Das Wesen und Leben, die Kraft und Bedeutung des Unterrichts besteht darum viel minder in der Beschaffenheit der Substanz des zur unterrichtlichen Verarbeitung kommenden Stoffes, als in der Art und Weise, in welcher ein Stoff vom Lehrer mit dem Schüler in unterredungsmäßige Verarbeitung gezogen wird. Hier liegt das didaktische Gewicht der Unterrichtsfrage. Wie weit indes die Frage das vorherrschende Fortbewegungsmittel des Unterrichts ist, hängt natürlich theilweise immer noch vom Gegenstande ab. Sie hat eine andre Stellung beim Religions-, eine andre beim Geschichts-, eine andre beim Sprachunterricht u. s. f. Bei Fächern wie die erstgenannten können auch Momente eintreten, in denen die Schüler der Rede des Lehrers mit besonderer Andacht lauschen und eine Unterbrechung durch Fragen und Antworten die fruchtbare und lebendige Aufnahme des Mitgetheilten wirklich stören würde. — Nach der verschiedenen Stellung, welche der Fragende durch seinen Gegenstand erhält, wird die unterrichtliche Tendenz der Frage sich bestimmen; entweder nämlich wird er in ein vorliegendes Ganzes die Denkthätigkeit der Schüler hineinzuführen haben, um sie darin zu orientiren, d. h. er wird zergliedern; oder er wird mittelst der Frage die Schüler in den Bestand ihres eigenen Erkenntnisschatzes hineinlenken, um in demselben diejenigen Momente aufsuchen, entdecken und wirksam werden zu lassen, auf welche es zur Gewinnung und Darstellung irgend einer neuen Erkenntnis ankommt, d. h. er wird ablockend verfahren und entwickeln. In diesen beiden Hauptrichtungen tritt die Frage im eigentlichen didaktischen Absehen auf. Die sonstige Beschaffenheit des Gegenstandes, an welchem sie in Anwendung gebracht wird, ist gleichgültig; historische und reale Gegenstände werden die Frage im Dienste der Zergliederung, die rationalen im Dienste der Entwicklung sehen.

Es mag der akademische Lehrer das Vorrecht haben, von der Sicherung des *gemeinsamen* Fortschrittes bei seinen Zuhörern absehen zu dürfen; alle andern Lehrer aber müssen es aus selbstredenden Gründen versuchen, ein *gleichmäßiges* Fortschreiten an ihrer Schülergemeinschaft zu veranlassen und einzuhalten. Nun ist nicht zu zweifeln, daß es Schwierigkeiten genug giebt für die Erhaltung eines solchen gleichmäßigen Erkenntnisfortschritts bei einer Mehrzahl von sehr verschiedenen Schülern. Die Frage bietet sich dem Lehrer als das hauptsächlichste Mittel an, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Man hat freilich die Behauptung aufgestellt, dies sei nicht möglich. Aber haben denn diejenigen, welche solches behaupten, nie eine Classe in gemeinsamer Arbeit gesehen bei der Lösung einer arithmetischen oder geometrischen Aufgabe? wodurch anders ward die Gleichmäßigkeit der Gedankenbewegung vermittelt als durch die zweckmäßig zugeführte Frage? Dasselbe ist der Fall, wenn man die Aufmerksamkeit der Kleinen von einem Puncte der Wahrnehmung an irgend einem Gegenstande der Anschauung zum andern führt oder wenn man ein heiliges oder weltliches Schriftwort in Erwägung zieht. Und das sollte nicht auch der Fall sein, wenn die aneinander gewöhnte Schülergemeinschaft durch die *entwickelnde* Fragethätigkeit auf einen und denselben Gedanken gebracht, und zu diesem ein anderer und immer wieder ein anderer gesucht und gefunden wird? Es mag sein, daß am Anfang der Betrachtung die Ausgangspuncte für die Einzelnen ziemlich weit aus einander liegen, aber dann hat der lehrende Frager eben darauf hin zu wirken, daß er das Auseinanderstrebende zu einem Interesse vereine, das allen gemeinsam ist, um sich von demselben aus in bedachtsamem Fortschritte weiter zu bewegen. Hierbei macht sich die Kunst, die Fragen angemessen an die einzelnen Schüler zu vertheilen, in ihrer ganz besonderen Wichtigkeit bemerkbar.

In jedem Falle des *didaktiſchen* Gebrauches der Frage ergehet ſie im Intereſſe des Gefragten, d. h. des Schülers. Der Lehrer hat alſo in jeder ſeiner Fragen an dem in Betracht kommenden Gedanken diejenige Seite desſelben in den Frageſatz zu faſſen, von welcher er annehmen muß, daß ſie in dem Schüler, der ſich mit dem Lehrer in gleichem Gedankenzuge befindet, eben das Intereſſe ſeiner Aufmerkſamkeit bildet. Der richtigfragende Lehrer bringt allemal die Frage an den Schüler, die derſelbe eigentlich ſelbſt erhoben haben müßte. Dies muß ſowohl in einer leichteren Gedankenfortbewegung ſtattfinden, bei der es keine Hinderniſſe giebt, als auch auf derjenigen Bahn, die abſichtlich mit Hinderniſſen beſetzt iſt. Im erſten Falle wird der Lehrer von Moment zu Moment die Aufmerkſamkeit an dem Lenkſeile der Frage leicht weiter führen; im andern Falle wird der Lehrer mittelſt der Frage die Anſtände und Schwierigkeiten, welche für das Fortſchreiten der Erkenntnis hervortreten, nicht bloß erkennbar, ſondern auch überſteigbar machen, allezeit aber ſo, daß die Selbſtthätigkeit der Schüler veranlaßt werde. Letzteres wird der Fall um ſo ſicherer ſein, wenn der Schüler erkennt, wie die Frage des Lehrers ganz der Lage und dem Erkenntnisintereſſe des Schülers gemäß gebildet iſt. Ein ganz beſonders guter Gebrauch von der Frage zur Erregung gemeinſchaftlicher Selbſtändigkeit iſt der, daß die Fragen des Lehrers darauf ausgehen, die in weiteren Betracht kommenden Hauptpuncte von den Schülern als Antworten zu gewinnen, welche ſie ſelbſt in Geſtalt der Frage zu bringen haben. Ein ordentlicher Schulunterricht kann aber endlich ohne *Verarbeitung*, Uebung oder Wiederholung des behandelten Gegenſtandes nicht zu Stande kommen. Die Frage iſt hier wieder ein unentbehrliches Werkzeug, durch das die Thätigkeit des Schülers veranlaßt und regulirt wird. Hienach erſcheint die Frage bei der Vollziehung des Unterrichtes in der Schule weſentlich und unentbehrlich.

Die *Anforderungen*, welche an die Unterrichtsfrage zu ſtellen ſind, müßen ſich aus ihrer Natur und Aufgabe ergeben. Sie iſt ein vereinigter Denk-, Begehrungs- und Sprechact, in Dienſt genommen für den Unterricht. Als Denkact fällt ſie unter die Geſetze des Gedankens, als Sprechact unter die der Grammatik, als Mittel eines ſittlichen Unterrichtsactes beſtimmt ſie ſich ihren Gebrauch nach dem Zweck, welcher erreicht werden ſoll. In logiſcher Hinſicht iſt das Haupterfordernis derſelben die Deutlichkeit, in grammatikaliſcher die Richtigkeit, in didaktiſcher die Zweckmäßigkeit, die Sicherheit und die Beharrlichkeit. — Die Deutlichkeit, mit der das Erfordernis der Beſtimmtheit verbunden iſt, iſt das erſte weſentliche Bedürfnis, weil von Seiten des Gefragten dem Verlangen des Fragenden nicht entſprochen werden kann, wenn ihm nicht erkennbar iſt, was von ihm verlangt wird. Es kommt alſo darauf an, in der zu bildenden Frage alles dasjenige zu vermeiden, was der Deutlichkeit irgendwie Eintrag thun kann. — Die Grammatik fordert die Richtigkeit der Frage. Es iſt ein grober Irrthum von *Pucht a* (Handb. der prakt. Katecheſe von Dr. *Pucht a*. 1854), wenn er in der Vorrede grammatiſch richtige Fragen als unverſtändliche Fragen anſieht und ſich deshalb in ſeinen Katecheſen ſo viele grammatiſch geradezu unrichtige Fragen geſtattet. Das Richtige kann nur das Deutliche ſein. Eine grammatiſch unrichtige Frage, von wem ſie immer geſtellt wird, iſt nicht weniger und nicht mehr als ein grammatikaliſcher Fehler. Die Eintheilungen, welche die Grammatik und die Rhetorik in die Fragen zu bringen wiſſen, mögen für die Praxis des Unterrichtes von keiner weiteren Bedeutung ſein; wir übergehen ſie daher hier ſammt und ſonders und verweiſen an die katechetiſchen Kunſtlehren, welche ſie aufzuzählen pflegen. Um ſo mehr aber müßen wir betonen, daß auf die *ſprachliche Richtigkeit* einer zu ſtellenden Frage ſehr viel ankomme, und daß ſich die Lehrenden in der Kunſt richtiger Fragebildung ſo ernſtlich zu üben haben, wie die Fechter in der richtigen Ausführung ihrer Hiebe. Was würde man von einem Prediger ſagen, der ſich verſtatten wollte, incorrect in ſeinen Behauptungs- und Empfindungsſätzen zu ſein? — Und dem Lehrer, der in jedem ſeiner Laute ein Bild der Correctheit ſein ſoll, dürfte man das Privilegium geben, eine Hauptform, in welcher er ſeine Denkthätigkeit zu

erweisen hat, sprachlich, d. h. in ihrem eigentlichen Wesen zu vernachläßigen? Jede gute deutsche Grammatik wird im Capitel vom Fragesatz das Erforderliche nachweisen. Mit dem Wissen um das grammatische Erfordernis ist es aber noch nicht gethan; wer richtig fragen lernen will, muß sich nicht bloß selbst mündlich und schriftlich in Zucht nehmen, sondern auch andere gute Frager beobachten. Wie leicht das gute Fragen an einem trefflichen Lehrer auch aussieht, so ist es doch so wenig leicht als das sichere Schießen. Es wird nichts gewöhnlicher übersehen und vernachläßiget als die zur Erlangung der Fertigkeit unumgängliche fleißige Uebung.

Die Verwendung der Frage zum Unterricht fordert zuerst von ihr Zweckmäßigkeit und Sicherheit und diese bildet sich aus ihrem Verhältnis zu der in Rede gestellten Sache. Es darf keine leere, müßige, unnütze Frage vorkommen. Wer sie vorbrächte, würde schwatzen, aber nicht unterrichten. Jede Frage muß nach Form und Inhalt sachgemäß sein. — Die einzelne Frage hat nun theils eine natürliche Beziehung zu einer Antwort, welche ihr vorausgegangen ist, theils zu einem Gedanken, dessen vollständige Erkenntnis sie herbeiführen helfen will. In Rücksicht auf ihre erstere Beziehung wird die Zweckmäßigkeit sich in dem Anschluß erweisen, in welcher die Frage zu der ihr vorausgegangenen Antwort tritt. Noch wichtiger ist die zweckmäßige Einrichtung einer Reihe von Fragen, welche unter Wahrnehmung der empfangenen Antworten gleichwohl in Ordnung dem durch die Sache gegebenen Erkenntniszwecke zustrebt. Jede einzelne an sich sachgemäße Frage hat in solcher Reihe ihre bestimmte Stelle; früher oder später vorgebracht, würde die Frage in solcher Reihe nicht bloß müßig, sondern störend sein. Es ist dieser Umstand sehr wichtig und zur Veranstaltung eines ordentlichen d. h. bildenden Lehrgespräches grundwesentlich. Je gebildeter der Lehrer ist und je mehr er vorbereitet ist, angemessene Ausgangs-, Verbindungs- und Endpuncte für die Unterredung zu finden, desto sicherer wird er das Einzelne an seinem rechten Orte in Frage zu stellen wissen. Die Technik der einzelnen Frage wird, um diesem höheren Erfordernisse zu genügen, keine Schwierigkeiten mehr bereiten dürfen, ebensowenig die Bewältigung des im Unterrichte zu verwendenden Stoffes, wenn man sich auf Erweisung derartiger Kunst in der Unterredung einlassen will. Um sie zu erlangen, wird man wohlthun, gute Muster zu studiren, da sie sich von selbst nicht findet. — Die Zweckmäßigkeit der Frage schließt auch eine Beziehung derselben zu den Schülern, an welche sie gerichtet wird, in sich, d. h. zu ihrem Bildungsstande und vielleicht sogar bisweilen zu dem Gemüthszustande, in welchem sie sich eben befinden. Oftmals keine Antwort von seinen Schülern erhalten ist ein sicherer Beweis von unzweckmäßiger Einrichtung der gestellten Fragen. Die Befähigung der Schüler ist nicht beachtet gewesen und aus dieser Nichtbeachtung ist die Unzweckmäßigkeit der Frage entstanden, die vielleicht in keinem anderen Umstande geiegen hat, als daß sie zu schwer gewesen ist. Die Fragen können aber auch zu leicht sein, theils an und für sich, theils weil die Schüler aus der stabil gewordenen Aufeinanderfolge gewisser Fragen die Antwort leicht errathen können; in diesem Falle ist die Raschheit der erfolgenden Antworten nur scheinbar erfreulich, die Schüler können dabei fast ganz unachtsam sein. Diejenigen Fragen, welche die Antwort schon halb enthalten oder wenigstens andeuten (z. B. durch ein eingeschaltetes „aber“ und dgl.), die sogenannten Suggestivfragen, sollten beim Lehrer ebenso verpönt sein, wie beim Verhörrichter, und dennoch scheint es noch Lehrer genug zu geben, welche sich sogar die allerschlimmste Form derselben, bei welcher sie die Antwort zur Hälfte oder bis auf ein Wort, ja eine Sylbe vorsprechen, nicht abgewöhnen können. — Es ist nicht gleichgültig, wie die einzelnen Fragen an die Schüler einer Classe kommen. — Es kommt nicht darauf an, daß so viele Fragen als möglich gestellt werden, um etwa ein lebhaft angeregtes Lehrgespräch zu Stande zu bringen. Es hat sich bewährt, daß es gut sei, wenn sich die Bewegung nicht zu rasch vorwärts treibt. Es ist deshalb nach Aufstellung der Frage dem Schüler eine angemessene Zeit zum Besinnen zu verstatten. — Bei der unterrichtlichen Einwirkung auf eine ganze Classe zeugt es bloß vom Unvermögen, eine Classe als ein

organiſches Ganzes zu behandeln, wenn man die Frage nach einer vorbeſtimmten Ordnung an die Einzelnen ſtellt. Wenn es darauf ankommt, mit der Unterweiſung eine gewiſſe Feierlichkeit zu verbinden, kann es vielleicht zuläßig ſein, daß man nach einer feſtſtehenden Reihenfolge die Schüler fragt, ſonſt iſt derartiges Fragen Zeichen unzweckmäßiger Behandlung eines Claſſenorganismus. — Ausnahme kann es nur ſein, Fragen an eine Claſſe in corpore zu richten, etwa, wenn die Antwort weniger als eine Entſcheidung des Verſtandes als des Willens auftreten ſoll, oder wenn durch die Frage eine Antwort, die in einer feſten Formel den Schülern gedächtnismäßig eigen geworden iſt, gefordert wird. — Verſtändige Schullehrer fragen den einzelnen Schüler nicht in dem Sinne, um mit ihm allein ein Lehrgeſpräch wie eine Privatinformation anzuknüpfen, ſondern um dem Gefragten Anlaß und Auftrag zu geben, die Erkenntnis zur Ausſprache zu bringen, welche der Claſſe einwohnen ſoll; denn ein ordentlicher Lehrer geht von dem Vertrauen aus, daß die von ihm geſtellte Frage von allen Aufmerkſamen in der Claſſe zu beantworten iſt. Der Aufgerufene tritt mitteiſt der an ihn gerichteten Frage in die Aufgabe ein, im Namen der Claſſe die Antwort auszuſprechen. Um die Geſammtthätigkeit der Claſſe für jede Frage in Bereitſchaft zu haben, empfiehlt ſich bekanntlich als ein wohlgeeignetes und äußerliches Mittel, daß man den Namen des Aufzurufenden nicht der Frage vorausgehen, ſondern derſelben folgen läßt. Wenn der Lehrer zwar die Frage, aber noch nicht den Namen des Gefragten ausgeſprochen hat, ſo pflegen ſich lebhafte Schüler wetteifernd zur Antwort zu drängen, je jünger ſie ſind, deſto mehr. Der Lehrer wird nicht immer denjenigen aufforderu, dem es am ſchwerſten zu werden ſcheint, die Antwort zurückzuhalten, ſondern beim Auffordern der Schüler vorzugsweiſe ſeine Weisheit und Liebe walten laſſen. Das üblichſte Zeichen der Bereitwilligkeit zu antworten iſt die aufgehobene Hand; wenn bloß der Finger aufgehoben wird, ſo kann das dem Lehrer leicht entgehen; kleinern Schülern wird man es auch zu gut halten, wenn zu der Handbewegung ein Ausruf kommt. Mit der Entwicklungsperiode pflegt dieſe Bereitwilligkeit aufzuhören.

Iſt die Frage ein wohlüberlegter Act des Lehrenden, ſo iſt es erforderlich, daß man auf ihr beharre, d. h. nicht wie unſichere Lehrer thun, wenn die erſte Antwort ſich nicht ſofort zeigt, dieſelbe fallen laſſe.

Die Fragen, welche in der Abſicht des Aufgebens, Uebens, Wiederholens oder Prüfens geſtellt werden, ſind in formeller Hinſicht nicht verſchieden von den eigentlichen didaktiſchen Fragen, ſondern unterſcheiden ſich lediglich durch den Zweck, zu deſſen Erreichung ſie geſtellt werden. Man muß nicht examiniren, wo man zu lehren hat; aber man muß auch nicht durch die Frage lehren wollen, wo man durch ſie üben, abfragen, wiederholen oder unterſuchen d. h. prüfen will. Auch jede Frage, welche im Intereſſe der Wiederholung eines vorher durchgenommenen Lehrpenſums, etwa einer bibliſchen Geſchichte ergeht, darf ſich auf den in das Gedächtnis aufgenommenen Gegenſtand lediglich als einen ſolchen richten, der auch im Verſtande des Schülers ein Intereſſe gefunden, nicht aber darauf, daß ein Wort oder ein Satz vom Lehrer bei dem vorausgegangenen Vortrage mit gehobener oder geſenkter Stimme ausgeſprochen worden. Eine auf ſolchen Vorausgang gebaute Wiederholungsfrage würde lediglich an das Schallgedächtnis des Schülers appelliren. Es iſt nicht zu begreifen, wie ein neuerer Didaktiker das Abfragen auf derartigen Vorausgang hat empfehlen können. Man ſoll beim Wiederholen und Prüfen keine Frage ſtellen, auf welche man nicht ſelbſt die Antwort in richtigſter Form in Bereitſchaft hat. —

Die Kunſt unterrichtsgerecht in jedem Augenblicke zu fragen iſt nach jeder ihrer Seiten hin ſchwierig. Kein Lehrer von Verſtand wird dieſe edle Kunſt gering ſchätzen. Dem Anfänger in ihr iſt zu rathen, daß er ſich täglich in dieſem logiſchen Exercitium übe wie der Pianiſt im Fingerſatz. —

Die Antwort iſt das Wort, durch das der Begriff oder Gedanke gebracht werden ſoll, welchen die Frage verlangte.

Es ist nicht nothwendig, daß die Antwort ein einzelnes Wort oder nur ein durch mehrere in Verbindung gesetzte Wörter ausgedrückter Begriff sei: es kann die Antwort auch in der Ausführung eines ganzen Satzes oder einer Rede bestehen. Immer aber ist sie eingerichtet nach der Frage, welche sie veranlaßte. Man hat die sogenannte Einsylbigkeit mancher Schulantworten oft mit Unrecht getadelt; denn alle Antworten, wofern sie nicht einen zuvor memorirten Gedanken ausmachen, müßen entweder einsylbig oder einwortig, oder wenigstens einbegrifflich sein, denn auf einmal kann durch die Form immer nur Ein Begriff oder Eine Entscheidung eingeholt werden. Für diese wird der Ausdruck im einzelnen Worte oder höchstens in einer Verbindung weniger Worte bestehen. Man sollte nicht tadeln, was in der Natur der Sache liegt. Man hat dadurch zu helfen gesucht, daß man den Schüler veranlaßt, in seine Antwort die Frage des Lehrers mitaufzunehmen. Dies ist in der That ein geeignetes Mittel, um erstens die Aufmerksamkeit der Gefragten zu controliren, ferner die Sprechfähigkeit des Schülers zu üben und zu bilden, endlich aber die Schüler an die Auffassung und Wiederdarstellung eines vollen Gedankens zu gewöhnen. Wie einförmig und eintönig sich nun auch das Lehrgespräch in den Anfängen des Unterrichts bei Einhaltung dieser Form bewegt, so ist auf den unteren Stufen einer Elementarschule oder bei andern wenig geförderten Schulen diese Art des Fragens und Antwortens die allein wirksame und berechtigte. In geförderten Classen mag man mit der Zunahme von Denk- und Sprechkraft jene strengere Schulform allgemach in Hintergrund treten, in oberen Classen aber erst, wenn sie sind wie sie sein sollen, ganz in Wegfall kommen lassen, damit die unterrichtliche Unterredung freier, natürlicher und mannigfaltiger werde, ob zwar sie sich fortwährend zu hüten haben wird, in die Formlosigkeit, Nachläßigkeit oder Behaglichkeit einer geselligen Unterhaltung zu verfallen. Schule bleibe in jedem Augenblick Schule und wolle nicht das Leben sein. Schulstube ist nicht Salon, sondern Uebungsplatz in correctem Handeln. —

Wenn das in der Frage geäußerte Verlangen durch die Antwort sowohl der Form als dem Inhalte nach seine Befriedigung erhält, so ist die Antwort die richtige. Mittelst des Fragewortes, der Wortstellung oder der Betonung wird auf eine Vorstellung von bestimmter Form, welche verlangt wird, hingewiesen. Das Fragwort „wer" z. B. verlangt als Antwort einen Personalbegriff, also ein Wort, das eine Person bezeichnet u. s. w. — Die Antwort ist nur dann formell richtig, wenn sie sich der in der Frage vorbezeichneten Form anschließt. Nur auf den höheren Stufen des Unterrichts wird eine freiere Form der Antworten, die gleichwohl innerlich richtig sein muß, zuläßig erscheinen können. Dazu muß nun auch die sachliche Richtigkeit kommen. Eine in der Form richtige Antwort von irrigem Inhalte wäre immer noch eine falsche Antwort, wie die dem Inhalt nach richtige, in der Form aber unrichtige eine mangelhafte ist, welche noch der Verbesserung bedürftig bleibt.

Die richtige Antwort befriedigt den Fragenden; sie ist nach Sprüchw. 24, 26 ein lieblicher Kuß. Der Schüler ist durch die Gelegenheit, welche er zu einer richtigen Antwort erhalten hat, in denjenigen angenehmen Zustand versetzt, in welchem er ein Gefühl von seiner Förderung hat. Dem Lehrer wie dem Schüler ist sonach alles an einer richtigen Antwort gelegen. Wenn nun auch von Seiten des letzteren Aufmerksamkeit und eine verhältnismäßige Befähigung für die Aufnahme des Unterrichts vorausgesetzt werden muß, daß richtige Antworten zu Stande kommen, so hängt es doch noch mehr vom Frager ab. Je einsichtsvoller und zweckmäßiger von diesem die Fragen gestellt werden, um so weniger tritt die Mögiichkeit zu unrichtigen Antworten ein. — Was der Lehrer zu thun habe, wenn die richtige Antwort auf seine Frage erfolgt ist, pflegt gewöhnlich gefragt zu werden. Er hat den Erkenntnisgewinn, der durch die richtige Antwort gemacht worden, festzuhalten, unter Umständen durch schwächere wiederholen zu lassen und nach vorausgegangener gehöriger Sicherstellung weiter zu schreiten. Die in der richtigen Antwort erreichte und zur Aussprache gebrachte Erkenntnis darf

nicht wie eine Seifenblase zerplatzen, sondern muß zum Gegenstande des Verständnisses und der Zustimmung, zum Besitz und Genuß aller werden. Alsdann kann der Lehrer unter Benutzung der richtigen Antwort, deren Eintritt ihn nicht hat überraschen können, zur Bildung einer neuen Frage übergehen, welche zu stellen sich die denkenden Schüler in der Lage und Neigung befinden müßen.

Aber es kommen nicht bloß richtige Antworten, es erfolgen bisweilen gar keine oder falsche. Was in diesen Fällen der fragende Lehrer zu thun habe, ist von den Didaktikern seit langer Zeit in Ueberlegung gezogen worden.

Im ersten Falle, d. h. beim Ausbleiben aller Antwort wird der Lehrer, falls er dasselbe nicht beabsichtigt hatte, was unter Umständen, wie der alte Fragemeister Dinter richtig bemerkt, sehr anregend am Anfange einer Untersuchung wirken kann, auf die Ursache des Nichterfolgens der Antwort zu achten, und ganz besonders zu erwägen haben, ob die Ursache des Ausbleibens im Schüler gelegen habe oder in der gestellten Frage. Ist das erstere der Fall, so werden auf erzieherische Weise die Hindernisse zu beseitigen sein, welche das Ausbleiben der Antwort veranlaßt haben. Ungeschickte, unliebsame oder ungeduldige Lehrer wenden sich sofort zu einem andern Schüler, was weder das Richtige noch das Würdige ist. Ist aber das letztere der Fall, daß der Lehrer den Grund des Ausbleibens der Antwort in der Frage finden muß, so hüte er sich, vorschnell seine Frage zu ändern, da angenommen werden muß, daß sie mit Ueberlegung im Interesse der Sache ergangen sei. Namentlich junge Lehrer, welche vorschnell und hitzig sind, thun dies nicht ungern. Vorerst bleibe der Lehrer bei seiner Frage, stelle sie nochmals, er wiederhole sie einigermaßen verdeutlicht oder, indem er für den Augenblick ihre Beantwortung sistirt, schiebe er eine anbahnende ein und kehre, wenn die Antwort auf die erläuternde Frage in genügender Weise erfolgt ist, wieder zu der verlassenen Frage zurück.

Im andern Fall aber, daß nämlich eine unrichtige Antwort erfolgt, ist die Aufmerksamkeit auf den Mangel zu richten, in welchem die Unrichtigkeit liegt. Derselbe kann in der Form oder im Inhalte liegen. In der Schule soll darauf ausgegangen werden, daß alles correct zur Vollziehung komme. Eine Antwort muß also als unrichtig angesehen werden, welche von grammatischer oder logischer Seite her mangelhaft ist. Ihre Verbesserung durch den Schüler, welcher durch den Lehrer geleitet wird, wird entweder alsbald vollzogen, und das ist das Bessere, oder im besondern Falle bessert, ohne viel Gewicht auf die Mangelhaftigkeit zu legen, der Lehrer, und läßt die Antwort in der von ihm verbesserten Form wiederholen und festhalten. Betrifft die Mangelhaftigkeit den Inhalt, so ist die unrichtige Antwort entweder total falsch oder sie kann von irgend welcher Seite der Betrachtung her nicht als befriedigend gelten. Bei gedankenlosen Schülern und bei Lehrern, die nicht allezeit das Geistesniveau der Classe überblicken und ermessen, kommen wohl total falsche Antworten vor. An solchen Antworten ist nichts zu bessern; sie sind fremdartige Dinge, welche man auf künstelndem Wege zurecht zu bringen nicht erst versuchen soll, sondern welche man als störend und aufhaltend auf sich beruhen lassen muß. Man muß sie als Lehrer dadurch zu vermeiden suchen, daß man sich eine Classe erzieht, welche geeignet ist für den zu ertheilenden Unterricht, und daß man seine Fragen so einrichtet, wie sie der Sache und der Geisteskraft des Schülers entsprechen; vornehmlich aber auf einmal nicht zu viel in der Antwort verlangen. Ich habe Gelegenheit, wahrzunehmen, wie Lehrende öfters Fragen von solcher weitumfassenden oder tiefdringenden Bedeutung an Schüler stellen, welche auf einmal zu beantworten ihnen selbst zu schwer sein würde. Mit Unrecht wundern sich solche Fragekünstler, wenn sie keine oder eine falsche, d. h. sinnlose Antwort erhalten. Der Fehler ist durch den Lehrenden selbst verschuldet. — Oder die Mangelhaftigkeit im Inhalt einer Antwort ist nur eine beziehungsweise. Diese Form der Unrichtigkeit tritt oft bei Antworten ein, und wir hören den Fragenden sein Urtheil über die Antwort dahin abgeben, daß er sagt: „Du hast wohl recht, aber

was du sagst, paßt hier nicht." Diese Unpaßlichkeit für den Zusammenhang in der obwaltenden Unterredung entsteht aber daraus, daß der Inhalt der Antwort entweder in eine zu allgemeine oder zu enge Vorstellungsform gefaßt wird. Der Lehrer verschuldet derartige Antworten durch unbestimmte Fragen. Sie müßten also vermieden werden, oder sind sie eingetreten, so muß das zu Allgemeine in der Antwort näher bestimmt, das zu Enge durch leitende Fragen erweitert werden.

Von altersher hat es als eine Sache der Meisterlichkeit am Unterrichtenden gegolten, wenn er die Antwort des Schülers richtig zu benutzen oder passend zu behandeln wußte. Nicht bloß Einsicht in die Lehr- und Fragekunst, sondern noch mehr Einsicht in den Unterrichtsgegenstand, und am allermeisten wahre Liebe zu den Schülern lehret das Rechte und führet zur Meisterlichkeit in diesem wahrhaft erzieherischen Geschäfte des Unterrichtes. Es kommt dabei keineswegs darauf an, aus nichts etwas, aus Schein Wesen, aus Unsinn Sinn zu machen, sondern darauf, daß dem Schüler das Zutrauen, die Offenheit und der Antheil an der Sache dadurch erhalten werde, daß man das glimmende Docht seines Interesses nicht verlösche, und das schwache Rohr seiner Kraft nicht knicke, wie dies durch die falsche Behandlung einer Antwort oft genug zu geschehen pflegt. **W. Thilo.**

Francke, August Hermann,*) wurde 1663 am 12. März a. St., (also am 22. März n. St.**) in Lübeck geboren, wo sein Vater, Doctor beider Rechte, Syndikus bei dem Domcapitel des Stifts und den Landständen des Fürstenthums Ratzeburg war. Im Jahr 1666 wurde dieser als Hof- und Justizrath von Herzog Ernst dem Frommen nach Gotha berufen, starb jedoch bereits 1670. Er hatte seinen Sohn früh für das Studium der Theologie bestimmt und sein Gemüth darauf gerichtet. Seinen ersten Unterricht empfieng dieser durch Privatlehrer. Er machte dabei so gute Fortschritte, daß er, nachdem er 13 Jahre alt in das Gymnasium eingetreten war, bereits nach einem Jahre als reif für die akademischen Studien entlassen wurde. Doch blieb er wegen seiner großen Jugend noch etwa 2 Jahre in Gotha. Er verwandte diese Zeit überwiegend auf Erweiterung seiner Kenntnisse in der lateinischen und griechischen Sprache und das Studium der Philosophie. Alsdann wurde er auf die Universität Erfurt gesandt und der Leitung eines befreundeten ältern Akademikers anvertraut, bei welchem er die Ele-

*) Literatur. A. H. Franken's Oeffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes (vornehmlich die erste Abtheilung, worin die Schulordnungen für die Schulen des Waisenhauses und das Pädagogium enthalten sind, wichtig). Halle 1702. — Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes .... entdecket durch eine wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waisenhause zu Glaucha vor Halle .... von A. H. Francken. Halle 1709. — A. H. Francken's Lectiones paraeneticae oder Oeffentliche Ansprachen an die Studiosos Theologiae auf der Universität zu Halle. Andere Auflage 1729—36. 7 Tle. — A. H. Francken's Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. Oftmals gedruckt (auch im „Oeffentlichen Zeugniß"), zuletzt 1748. — Idea Studiosi Theologiae oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen ... Benebst einem Anhange bestehend in einer Ansprache an die Studiosos Theologiae in Halle ... von A. H. Francken. 5. Aufl. Halle 1758. — Epicedia oder Klag- und Trost-Carmina und andere dazu gehörige Schriften bei dem seeligen Ableben weiland A. H. Francken .... abgefasset und eingesendet (enthält wichtige Personalien). — Francken's Stiftungen. Eine Zeitschrift herausgegeben von J. L. Schulze, G. C. Knapp und A. H. Niemeyer, Director und Mitdirectoren des Waisenhauses 1792—1798. 3 Bde. — August Hermann Francke, eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes von Dr. H. E. F. Guerike. Halle 1827. — Die zahlreichen in neuerer Zeit erschienenen populären Biographien von Francke enthalten nichts selbständiges, wohl aber gar manche Irrthümer. Sehr wichtig dagegen ist die Selbstbiographie Francke's, welche sich in lateinischer Uebersetzung in den Acten der Francke'schen Stiftungen befindet. Leider geht sie nur bis zu seinem Aufenthalt in Lüneburg.

**) Guerike nimmt den 23. März an, der seitdem fast allgemein als Francke's Geburtstag angesehen wird: es ist irrig, obwohl Francke selbst im letzten Drittel seines Lebens (im achtzehnten Jahrhundert) diesen Tag als seinen Geburtstag bezeichnet.

mente der hebräiſchen Sprache lernte, vornehmlich aber Logik und Metaphyſik trieb. Nach einem halben Jahre begab er ſich auf Veranlaſſung ſeines mütterlichen Oheims, der ihm ein bedeutendes Familienſtipendium verlieh, nach Kiel, wo er als Hausgenoſſe und unter der ſpeciellen Leitung des Prof. Kortholt 3 Jahre hindurch mit großem Eifer philoſophiſchen, philologiſchen und hiſtoriſchen Studien, beſonders durch den berühmten Polyhiſtor Morhof angeregt, oblag, aber auch die theologiſchen Disciplinen ſorgfältig betrieb und ſich ſowohl theoretiſch als praktiſch zum Predigtamt auszubilden ſuchte. Von Kiel begab er ſich nach Hamburg, um unter Anleitung des berühmten Esdra Edzardi eine vollſtändigere Kenntnis des Hebräiſchen, worin er in Kiel nur geringe Fortſchritte gemacht hatte, zu erlangen. Dieſer nahm ihn an ſeinen Tiſch und widmete ſich ſeinem Unterricht mit größter Uneigennützigkeit. Nach zwei Monaten mußte er jedoch Hamburg verlaſſen und zu den Seinigen nach Gotha zurückkehren, wo er anderthalb Jahre ſeinen Studien lebte. Er verwandte dieſe Zeit beſonders auf die wiederholte genaue Leſung der hebräiſchen Bibel, wie Edzardi ihm gerathen hatte: er las ſie in dieſer Zeit, wie er ſelbſt ſagte, ſechs bis ſiebenmal durch. Die gründliche Kenntnis des Hebräiſchen, die er dadurch erlangte, wurde die Veranlaſſung, daß er 1784 nach Leipzig gieng, um dort einen Studenten Namens Wichmanshauſen, der ſpäter Profeſſor der hebräiſchen Sprache in Wittenberg wurde, darin zu unterrichten. Er ſelbſt ſetzte dabei ſeine theologiſchen Studien eifrig fort, lernte das Rabbiniſche, vervollkommnete ſich im Franzöſiſchen und Engliſchen und lernte italieniſch. Im folgenden Jahre wurde er, nachdem er eine Disputation de grammatica Hebraeorum gehalten, Magiſter, und begann Vorleſungen verſchiedener Art zu halten. Von beſonderer Wichtigkeit war das Collegium philobiblicum, welches er damals in Gemeinſchaft mit mehreren jungen Magiſtern, namentlich Paul Anton, ſeinem ſpätern Collegen an der Univerſität in Halle, gründete. Sie erklärten darin, um das vernachläßigte Studium der bibliſchen Exegeſe zu heben, Sonntags nach der Nachmittagspredigt abwechſelnd einen Abſchnitt des Alten, und des Neuen Teſtaments kurz und mit praktiſcher Anwendung, zunächſt zu eigner Uebung. Durch den Rath Spener's, der damals nach Dresden berufen war und ſich für die Sache ſehr intereſſirte, gefördert, gewannen dieſe Vorträge bald eine ſteigende Wichtigkeit und wurden zahlreich und mit großem Eifer beſucht. In dieſer Zeit überſetzte Francke auch in Folge einer ganz äußerlichen Veranlaſſung zwei Schriften des Myſtikers Molinos, was ihm ſpäter manche Verdächtigungen zuzog. Im Frühling des Jahrs 1687 erhielt er das früher genoſſene Stipendium nochmals von ſeinem Oheim mit der Weiſung nach Lüneburg zu gehen, um unter der Leitung des dortigen Superintendenten Sandhagen ſich in der Exegeſe der heiligen Schrift zu vervollkommnen. Der dortige Aufenthalt wurde für ſein inneres Leben entſcheidend. Denn obwohl er von frühſter Jugend an einen lebendigen Zug zum Herrn gefühlt hatte und als Knabe ſchon, namentlich durch das Beiſpiel einer etwas ältern, ſehr frommen Schweſter angeregt, von dem Gedanken, daß ſein ganzes Leben allein zu Gottes Ehre gerichtet ſein möchte, erfüllt war, ſo ergriff ihn doch, als er älter wurde, die Begierde nach Wiſſen, Ehre und Reichthum; und obwohl es der Herr an mannigfaltigen Anfaſſungen nicht fehlen ließ und er ſelbſt mit vorſchreitendem Alter mit wechſelnder Unruhe empfand, daß trotz ſeiner Liebe zur Frömmigkeit ſein innerſter Sinn der Welt zugekehrt ſei und er ein anderer werden müße, ſo war der Kampf, den er gegen das Böſe in ihm führte, wie er ſagt, gleich dem eines Knäbleins gegen einen gewaltigen Rieſen. „Ich war," ſagte er, „in den erſten 24 Jahren meines Lebens einem unfruchtbaren Baum ähnlich, der viel Blätter und nur faule Früchte trägt." Das ſollte nun anders werden. Darum führte ihn der Herr, der ihn zu einem auserwählten Rüſtzeug machen wollte, in die Stille nach Lüneburg. Kaum dort angekommen wurde er aufgefordert zu predigen. Er wählte zum Text Joh. 20, 31, *) und wollte von dem Unterſchiede des lebendigen und des eingebildeten

*) „Dieſe aber ſind geſchrieben, daß ihr glaubet, Jeſus ſei Chriſt, der Sohn Gottes, und daß ihr durch den Glauben das Leben habt in ſeinem Namen."

Glaubens handeln. Bei dem Nachdenken hierüber wurde er inne, daß ihm der lebendige Glaube fehle und es entstand in ihm ein Ringen um Leben und Tod. Indem er nach Gründen des Glaubens suchte, wurde ihm allmählich alles ungewiß, selbst die Existenz Gottes: dabei fühlte er die größte Sehnsucht zu glauben. Mitten in dieser Unruhe arbeitete die Gnade des Herrn an ihm und legte die Irrthümer und Sünden seines bisherigen Lebens ihm offen vor Augen. Das tiefe Gefühl seines Elends trieb ihn zu heißen Gebeten zu dem Gott, den er, wie er sagt, „nicht kannte, nicht glaubte." Und siehe als er eines Sonntags vor Schlafengehen auf seinen Knieen also zum Herrn rief: wurde plötzlich sein Sinn geändert, alle Zweifel schwanden, er wurde der Gnade und Liebe Gottes in Jesu Christo also versichert, daß er ihn nicht allein seinen Gott, sondern seinen Vater zu nennen wagte; aller Kummer war verschwunden, er fühlte sich, wie er sagt, aus dem Tode zum Leben erweckt. Von diesem Augenblicke hatte er, von dankbarer Liebe zu Christo erfüllt, nur Eine Begierde, ja, wie er sagt, „einen wahren Hunger und Durst," dem Herrn Christo Seelen zuzuführen. Die hochfliegenden Gedanken, die er früher wohl hatte, waren völlig überwunden. Das ist der Schlüssel zu seinem ganzen nachfolgenden Leben und Wirken. Im Jahr 1688 etwa um die Fastenzeit gieng er nach Hamburg, wo er durch einen frommen Candidaten, Nikolaus Lange, veranlaßt, eine Privatschule für Kinder errichtete, was ihn die Wichtigkeit und Schwierigkeit des Jugendunterrichts recht klar erkennen ließ. Gegen das Ende des Jahrs verließ er Hamburg, um sich wieder nach Leipzig zurückzubegeben, verweilte aber vorher zwei Monate im Hause Spener's in Dresden. Damals traten diese beiden Männer in die engste Verbindung ihrer Seelen. In Leipzig begann er Vorlesungen, die bei den großen Gaben jeglicher Art, mit denen er ausgerüstet war, einen außerordentlichen Erfolg hatten. Aber da er sich in denselben nicht in dem hergebrachten Geleise bewegte und sich nicht bloß die Förderung seiner Zuhörer im Wissen, sondern auch ihre aufrichtige Bekehrung mit allem Ernst angelegen sein ließ, und die Wirkungen davon sich deutlich zeigten, so entstanden bald große Bewegungen gegen ihn. Damals wurde der Spottname „Pietisten" seinen Anhängern beigelegt, die man bald zu einer neuen Secte stempelte. Ja es kam so weit, daß im August desselben Jahrs ihm verboten wurde, theologische Vorlesungen zu halten. In dem Jahre 1690 jedoch wurde er zum Diakonus in Erfurt gewählt. Er fand hier an Dr. Breithaupt, dem Senior des Ministeriums, dem er bereits in Kiel nahe gestanden, eine große Stütze und wirkte mit unermüdlicher Thätigkeit und außerordentlichem Segen. Allein eben dies war der Grund, daß er, auf Betrieb der ihm feindseligen „orthodoxen" Partei des Ministeriums, bereits zu Michaelis 1691 als Urheber vielfacher Unruhen ohne jede Untersuchung abgesetzt und innerhalb zweier Tage aus der Stadt verwiesen wurde, trotz flehentlichen Bittens seiner zahlreichen Freunde und Schüler. Er selbst nahm mit großer Freudigkeit des Herzens die Schmach Christi auf sich, und dichtete damals, als er Erfurt verließ, sein herrliches Lied: „Gottlob ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet." Und der Herr hatte bereits anderwärts ihm die Stätte bereitet. Es wurde ihm nämlich zu derselben Zeit von Berlin aus, wohin kurz zuvor Spener berufen war, die Professur der orientalischen Sprachen an der damals entstehenden Universität Halle nebst dem Pastorat zu Glaucha vor Halle übertragen. Zu Anfang des Jahrs 1692 trat er seine neuen Aemter an. So war er denn an die Stelle hingeführt worden, auf welcher er für viele Tausende, ja für die gesammte evangelische Kirche zu einem unberechenbaren Segen werden sollte. Zunächst war seine Thätigkeit überwiegend seiner Gemeinde gewidmet. Sein Amtsvorgänger war wegen Ehebruchs abgesetzt worden, und es mag daher die Gemeinde wohl, wie berichtet wird, vielfach verwildert gewesen sein, um so mehr, als in derselben neben vieler Armut auch noch manche andere nachtheilige Einflüsse sich geltend machten. Francke ergriff seine Aufgabe, ein neues Leben in ihr zu wecken, mit der vollen Hingebung seiner Seele und benützte dazu alle ihm zu Gebote stehenden Mittel. Von besonderer Wichtigkeit war ihm die Katechisation, wobei sein Augenmerk vor allem auf die Jugend gerichtet wurde.

Die Unwiſſenheit, die er bei den zahlreichen armen Kindern fand, trieb ihn zu verſchiedenen Verſuchen ihr abzuhelfen, und er faßte endlich, als er eines Tages um Oſtern des Jahrs 1695 in einer Büchſe, die er in ſeiner Wohnſtube zur Aufnahme milder Gaben befeſtigt hatte, 7 Gulden fand, den Entſchluß eine Armenſchule anzulegen. Noch an demſelben Tage ſchritt er zur Ausführung, indem er einen Studenten beſtellte, die armen Kinder täglich 2 Stunden zu unterrichten. Dies iſt der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anſtalten, die ſich unter Francke's Leitung in ſo außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten und ſeiner Wirkſamkeit eine bis zu ſeinem Lebensende immer wachſende Bedeutung gaben. Von größter Wichtigkeit war dabei ſeine Doppelſtellung als Pfarrer und als Profeſſor. Durch ſie wurde es ihm möglich, die Befriedigung der verſchiedenartigſten Bedürfniſſe zu verknüpfen, und die mannigfaltigſten Zwecke auf die einfachſte und nachhaltigſte Weiſe zu erreichen. Wenige Wochen nach Eröffnung der Armenſchule wurden ihm 3 Knaben von bemittelten Eltern anvertraut, um ſie unter ſeiner Aufſicht erziehen zu laſſen. Dies war der Anfang des königlichen Pädagogiums. Nicht lange nachher wurde er durch ein Geſchenk von 500 Thalern, beſonders für arme Studenten beſtimmt, in den Stand geſetzt, eine fortgehende Fürſorge für dieſe zu treffen, woraus bald der freie Tiſch und in Verbindung mit dieſem das Seminarium praeceptorum, das allmählich zu mehr als hundert Mitgliedern heranwuchs, ſich entwickelte. Im Herbſt desſelben Jahrs war die Armenſchule, welche in Francke's Wohnung begonnen war, bereits ſo angewachſen, daß am 1. October ein beſonderes, neben derſelben liegendes Haus gekauft wurde. Bei der wachſenden Zahl der Kinder wurden die zu den Armen allmählich hinzugekommenen zahlenden Bürgerkinder von denſelben getrennt; und es bildete ſich ſo neben der Armenſchule eine Bürgerſchule. Da ſich ihm aber weiter die Nothwendigkeit aufdrängte, daß gar manchen der Kinder außer dem Unterricht auch Erziehung zu gewähren ſei, faßte er den Entſchluß ein Waiſenhaus zu errichten: das bedeutende Geſchenk eines Freundes machte ihm alsbald die Ausführung möglich. Am 5. November nahm er die erſten Waiſen, und zwar vier anſtatt einer, wie er zuerſt beabſichtigt hatte, auf; wenige Tage nachher war ihre Zahl bereits auf neun gewachſen! Als ſpäter unter der allmählich ſehr angewachſenen Zahl von Waiſenkindern ſich Knaben von guten Fähigkeiten fanden, wurden ſie auch in den für die Studien nöthigen Sprachen und Wiſſenſchaften unterrichtet, andere Kinder ſchloſſen ſich ihnen bald an: dies war der Anfang der lateiniſchen Schule. So war der Grund zu den verſchiedenen Hauptzweigen der in den Francke'ſchen Stiftungen noch jetzt vereinigten Schul- und Erziehungsanſtalten gelegt. Die Zahl der darin aufgenommenen Kinder wuchs ſo, daß 1698 bereits in der Waiſenanſtalt 100 (74 Knaben, 26 Mädchen), in der Armenſchule 110, in der Bürgerſchule 136, im Pädagogium 63, in allen zuſammen 409 ſich befanden, welche von 56 Lehrenden Unterricht empfiengen. Die Zahl der Studenten, welche damals den freien Tiſch genoſſen, betrug 72. Um den nöthigen Raum zu ſchaffen, wurden nicht allein allmählich mehrere Häuſer gekauft, ſondern auch 1698 bereits der Bau des großartigen Gebäudes begonnen, welches die Front der Francke'ſchen Stiftungen bildet. In dem Lauf eines Jahrs war es vollendet. Daran ſchloß ſich dann allmählich jener große Complex von Gebäuden und Anſtalten, welcher die Geſammtheit dieſer Stiftungen ausmacht und eher einer kleinen Stadt, als einer Erziehungsanſtalt gleicht. Mit wenigen Ausnahmen waren bei dem ungefähr 30 Jahre nachher erfolgten Tode des Stifters die jetzt vorhandenen Gebäude, wenn auch nicht ſo ſolid, wie jetzt, erbaut. Die Zahl der Kinder, welche damals darin unterrichtet und erzogen wurden, betrug in der Waiſenanſtalt 100 Knaben, 34 Mädchen, in den deutſchen Schulen (Armen- und Bürgerſchule) 1725, in der lateiniſchen Schule 400, im Pädagogium 82, zuſammen über 2200 Kinder, die, mit Ausnahme der Inſpectoren der einzelnen Anſtalten, von 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Den freien Tiſch genoſſen 255 Studenten, außerdem noch 148 Schüler des Mittags, und 212 des Abends. Im Anſchluß an dieſe für die Erziehung der Jugend unmittelbar beſtimmten Anſtalten war eine Apotheke und eine

Buchhandlung, beide von großer Geschäftsausdehnung, entstanden, welche mit ihnen in engster Verbindung den in denselben verfolgten Zwecken dienten.

So großartig nun auch diese Anstalten waren, also daß ihre Leitung schon über die Kräfte *eines* Menschen zu gehen schien, so behielt Francke daneben dennoch sowohl sein Pfarramt, als seine Professur an der Universität bei, und übte in beiden einen immer steigenden Einfluß aus. Im Jahre 1698 wurde er Professor der Theologie, 1715 Oberpfarrer an einer der Hauptkirchen der Stadt, der Ulrichskirche. Aber alle diese verschiedenen Wirkungskreise fanden bei ihm ihren lebendigen Vereinigungspunct in dem brennenden Verlangen, die Seelen der ihm Anvertrauten zu Christo zu führen und für sein Reich zu erziehen: das war das Hauptziel aller seiner Thätigkeit. Indessen bei dieser Einheit des Ziels gewährte er jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises, in welchem jedes Alter, jedes Geschlecht, jeder Stand vertreten war, sein Recht. *Er war ein Pädagog in größtem Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat.* Der Quell aber, woraus er die Kräfte zu einer so wahrhaft staunenswerthen Thätigkeit schöpfte, war sein starker heldenmüthiger Glaube und sein unerschütterliches Vertrauen auf den lebendigen Gott. Seit jener unvergeßlichen Stunde in Lüneburg ruhten alle seine Handlungen, die kleinsten und die größten, auf diesem Grunde. Auf diesen Glauben gestützt setzte er alle seine Kräfte daran, Christum zu verherrlichen und ließ sich durch keine noch so heftige Anfechtung und Feindseligkeit, die er auch, nachdem er nach Halle gekommen war, noch oftmals und in gar mannigfaltiger Weise sowohl von Einheimischen als von Auswärtigen zu erdulden hatte, irre machen. Hatte er eine Ueberzeugung aus dem göttlichen Worte gewonnen und sah er einen deutlichen und offenbaren Fingerzeig Gottes vor sich, so stand er nicht an, alles mögliche zu wagen, wie viel auch nach bloß vernünftiger Ueberlegung dagegen zu sprechen schien. Wenn sich Schwierigkeiten zeigten, wie es oft geschah, so wurde er nicht im mindesten irre, eingedenk der Strafpredigt Christi: „Habe ich dir nicht gesagt, so du glauben würdest, du solltest die Herrlichkeit Gottes sehen," Joh. 11, 40. Das Gebet war die starke Waffe, womit er alles widerwärtige überwand. Denn er wußte gewiß, daß es nicht seine Sache, sondern die Sache des Herrn war, die er trieb. Auch sah er die Werke, die durch ihn entstanden, gar nicht als die seinigen, sondern allein als Gottes Werke an. „Ich bin," sagte er, „in allen meinen Sachen immer passive gegangen, habe stille gesessen und nicht einen Schritt weiter gethan, als ich den Finger Gottes vor mir hatte. Wenn ich dann sahe, was die Hand Gottes vorhatte, trat ich als ein Knecht hinzu und brachte es ohne Sorge und Mühe zu Stande, weil der Herr alles that." Er wollte in Wahrheit in allen Dingen nichts anderes sein, als ein Werkzeug des Herrn: das ist das Geheimnis seiner unbegreiflichen Thätigkeit und seiner unzerstörbaren Ruhe, seines kühnen Muthes und seiner tiefen Demuth. Und so bekannte sich denn auch der Herr allewege zu dem, was er unternahm, durch reichen Segen. Er öffnete seine Schatzkammern und ließ ihm, der von den Gütern dieser Welt nichts besaß, auch nichts durch viel Künste suchte, je größer die Bedürfnisse wurden, desto reichlichere Gaben zufließen, oft auf wahrhaft wunderbare Weise, als thatsächliche Antwort auf das Rufen seines Knechts und als Erfüllung seines Gebets. Niemand kann ohne innere Bewegung die einfache Erzählung aller dieser wunderbaren Hülfen lesen, die Francke selbst in den „Segensvollen Fußstapfen" giebt. Eine größere Förderung aber, als durch alle diese Unterstützungen, gab ihm der Herr, wie Francke selbst ausspricht, dadurch, daß er ihm treffliche Mitarbeiter zuführte, die von gleicher Liebe Christi entzündet und von gleicher Hingebung und Uneigennützigkeit wie er erfüllt, sich aufs engste an ihn anschlossen und ihm in allen seinen Unternehmungen die treuste Hülfe gewährten. Vor allen andern sind hier zu nennen G. H. *Neubauer*, der erste Aufseher der Waisenkinder und bald der sorgfältigste Leiter aller äußern Angelegenheiten der sich mächtig entwickelnden Anstalten; J. A. *Freilinghausen*, der Gehülfe Francke's in seinem Pfarramt und in der Leitung der Schulen, später sein Schwiegersohn und

Nachfolger; H. J. Elers, der Gründer und höchſt umſichtige Leiter der Buchhandlung; Chr. F. Richter, der fromme Liederdichter und Arzt, der durch die Entdeckung wichtiger Geheimmittel, der ſogenannten halliſchen Medicamente, unzähligen Leidenden eine oft wunderbare Hülfe und dem Waiſenhauſe eine außerordentlich reiche Quelle von Einkünften, die noch nicht erſchöpft iſt, verſchaffte; endlich Hieron. Freyer, der langjährige höchſt verdiente Inſpector des Königl. Pädagogiums und Verfaſſer vielgebrauchter Schulbücher. Von demſelben Geiſte in höherem oder geringerem Grade erfüllt waren die zahlreichen andern Mitarbeiter, welche längere oder kürzere Zeit bei dieſen ausgedehnten, der Jugenderziehung gewidmeten Anſtalten thätig waren, bis auf die in häufigem Wechſel als Lehrer wirkenden Studenten herab. So wurde jene innige Gemeinſchaft des Wirkens für den großen Zweck herbeigeführt, die es allein möglich machte, die unendlichen Schwierigkeiten der verſchiedenſten Art zu überwinden, welche ſo mannigfaltige und in ſolcher Schnelligkeit ſich entwickelnde Anſtalten mit ſich bringen mußten. Das alles aber war nur möglich in einer Zeit, wo der Glaube und die Lehre der evangeliſchen Kirche in dem allgemeinen Bewußtſein noch nicht erſchüttert war.

Die nähere Betrachtung der Wirkſamkeit Francke's als Pfarrer und als akademiſcher Lehrer liegt uns hier ferner. In Bezug auf die letztern mag es außer dem oben Geſagten genügen, daß ihm die wichtigſte ſeiner Vorleſungen das collegium paraeneticum war, welches er von dem Antritte ſeiner Profeſſur bis zum Ende ſeines Lebens allwöchentlich einmal hielt, und worin er es ſich angelegen ſein ließ, ohne ſich an einen feſten Plan zu binden, den jungen Theologen, was zu ihrer gründlichen Bekehrung und zu fruchtbarer Betreibung ihrer Studien dienen konnte, ans Herz zu legen. Er bekennt in der Vorrede zu den lectiones paraeneticae, welche er in Folge dieſes Collegiums gegen ſein Lebensende herausgab, daß er von keiner andern akademiſchen Arbeit mehr Nutzen und Segen gefunden habe, als von eben dieſer. Obwohl ihm hienach bei ſeiner akademiſchen Thätigkeit der praktiſche Einfluß auf ſeine Schüler beſonders wichtig war, ſo würde man doch ſehr irren, wenn man glaubte, daß er die wiſſenſchaftliche Seite geringſchätzte oder vernachläßigte. Er drang im Gegentheil mit aller Kraft namentlich auf gründliches Betreiben der Grundſprachen der heiligen Schrift und wirkte darauf nicht allein durch ſeine eignen exegetiſchen und hermeneutiſchen Vorleſungen, ſondern auch durch mancherlei dahin zielende beſondere Einrichtungen, vorzüglich durch die Stiftung des Collegium orientale theologicum, in welchem eine Anzahl beſonders ausgezeichneter Studenten vereinigt wurden, die darin zur gründlichen Betreibung der orientaliſchen Sprachen Anleitung und auch ſonſtige Unterſtützung fanden. Außerdem richtete er ſogenannte collegia biblica d. h. Geſellſchaften von Studirenden ein, die in feſten Stunden ſich in der ſprachlichen und praktiſchen Erklärung der heiligen Schrift übten. Denn ein ſicheres und lebendiges Verſtändnis der heiligen Schrift war ihm die Hauptſache: aber er verkannte keineswegs den Werth der verſchiedenen theologiſchen Disciplinen, wie aus ſeiner Methodus Studii theologici hervorgeht. Der Segen dieſer ſeiner geſammten Wirkſamkeit war außerordentlich.

Was nun aber ſeine pädagogiſche Thätigkeit im eigentlichen Sinne des Wortes betrifft, ſo ergeben ſich die derſelben zu Grunde liegenden Principien aus dem oben Geſagten faſt von ſelbſt. Es ſpricht ſich in ihnen, wie ſie ſowohl in ſeinen übrigen Schriften (namentlich in dem „Kurzen und einfältigen Unterricht“ ꝛc., und der Idea studiosi theologiae), als auch insbeſondere in den ſehr ausführlichen und ins einzelne eingehenden, theils gedruckten, theils ungedruckten Inſtructionen für die Lehrer an den verſchiedenen Schulen vorliegen, eine ebenſo entſchiedene evangeliſche Ueberzeugung, die mit dem Chriſtenthume vollen Ernſt macht, als tiefe, auf einer reichen Erfahrung und unbefangenem Urtheil ruhende Einſicht in die Natur des Menſchen einerſeits und der zu behandelnden Gegenſtände andrerſeits aus. Ohne den Anſpruch einer neuen, die Welt umgeſtaltenden Theorie, wie es nach ihm ſo oft geſchehen iſt, zu erheben, trifft

er, der ewigen Wahrheit, worauf er fußet, gewiß, in allem Hauptſächlichen das bleibend Richtige, und beweist auch in den untergeordneten, den Unterricht im einzelnen betreffenden Puncten einen ſeltenen Scharfblick, der ſeiner Zeit vielfach voraneilt. Erziehung und Unterricht ſind ihm, wie jedem wahren Pädagogen, aufs engſte verbunden. Das Ziel, welches er dabei verfolgt, iſt vor allem das im Evangelium ausgeſprochene Princip, daß die Kinder zu Chriſto geführt werden, auf daß ſie durch ihn zum Vater kommen. „Der vornehmſte Endzweck," ſagt er, „in allen dieſen Schulen iſt, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Chriſti und zu einem rechtſchaffnen Chriſtenthum mögen wohl angeführt werden." Aber wenn er hierin das allen gleichmäßig Nöthige erkannte, was zugleich alle verſchiedenen Schulen zu einem großen, innerlich feſt verbundnen Ganzen machte, ſo ließ er den berechtigten Forderungen des Lebens, wie es ſich in mannigfaltigen Gliederungen unter Gottes Leitung geſtaltet hatte, ihr volles Recht widerfahren. Eine jede Schule hat in dieſer Beziehung ihr feſtes Ziel. Bei der höchſten derſelben, dem Pädagogium, beſtimmt er die Aufgabe dahin: daß die Jugend 1) in der wahren Gottſeligkeit, 2) in den nöthigen Wiſſenſchaften, 3) zu einer geſchickten Beredtſamkeit und 4) in äußerlichen wohlanſtändigen Sitten einen guten Grund legen möge: als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt beſtehet.

Unter den Mitteln, dieſes Ziel zu erreichen, legt er vor allen andern das größte Gewicht auf die Perſon des Lehrers. „Die Ehre Gottes," ſagt er, „muß ihm als Hauptzweck in der Erziehung und Unterweiſung der Kinder immer vor Augen ſein. So er nur um zeitlichen Unterhalts willen, oder um Ehre vor der Welt einzulegen, der Jugend vorſtehet, ob er gleich vorgiebt, daß allemal Gottes Ehre zugleich intendiret werde, wird vergeblich die wahre Frucht von ſeiner Anweiſung erwartet. Iſt er aber darum allein bekümmert, wird er unmöglich ſich enthalten können, auch die Kinder fleißig und inſtändig deſſen zu erinnern, damit ſie ſich bei Zeiten gewöhnen aus lauterer Abſicht alles fürzunehmen um Gottes willen; und wo dieſes erſt bei der Jugend erhalten iſt, da iſt bereits ein ſolcher Grund gelegt, daß die Anweiſung weder dem Führer, noch dem Geführten ſauer wird." — „Ueberhaupt aber wird die wahre Gottſeligkeit der zarten Jugend am beſten eingeflößet durch das gottſelige Beiſpiel des Lehrers ſelbſt." „Dies aber erfordert zum voraus und vor allen Dingen eine wahre Bekehrung zu Gott, als ohne welche keiner ſeinem Amte nur im geringſten ein Genüge leiſten kann." — „Der Segen aber iſt nicht von menſchlicher Klugheit und Arbeit zu erwarten, ſondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes: weshalb einem Lehrer nichts nöthiger iſt als das Gebet." Die Richtigkeit dieſer Forderung bewährte er vor allem durch ſein eignes Beiſpiel und ſeine eigne Wirkſamkeit, die ſo große Erfolge hatte bei Jungen und Alten!

Bei der Jugend ſelbſt aber iſt nach ihm am meiſten daran gelegen, „daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde, in welchem ſich der innerliche böſe Same des menſchlichen Herzens zeigt. Dazu dienet, außer dem Beiſpiel des Lehrers und der Eltern, daß ihnen der Anfang der chriſtlichen Lehre gleichſam mit der Muttermilch eingeflößet werde, wie Timotheus die Schrift von Kindesbeinen gewußt hat. Sobald es nur immer möglich iſt, iſt die Leſung der heiligen Schrift vorzunehmen; — inſonderheit muß man ihnen Chriſtum aus der heiligen Schrift zeigen, wie derſelbe ſei das vollkommene Sühnopfer für unſere Sünde und das vollkommene Exempel und Muſter, darnach wir unſer ganzes Leben einzurichten haben. — Darauf iſt denn vornehmlich alle Vermahnung zu gründen, um ihnen inſonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorſams und des Fleißes einzupflanzen. — Bei alle dieſem iſt es höchſt vonnöthen, daß man es ſuche den Kindern mit Luſt und Liebe beizubringen, damit ſie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottſeligen Lebens annehmen. Auch überhäufe man ſie nicht gar zu ſehr. Der Lehrer muß ſein

wie ein verſtändiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern ſtreuet, und den unterſten durch den oberſten erſticket, ſondern den, welchen er einmal geſtreuet hat, aufgehen und Frucht bringen läſſet." Auf dieſen Grundſätzen ruhte die Erziehung und der Unterricht auf allen von Francke eingerichteten Anſtalten. Eifriges tägliches Treiben der Schrift und des Katechismus, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule unternommen wird, regelmäßiger Beſuch des Gottesdienſtes an Sonn- und Wochentagen und Katechiſationen darüber: das haben alle Schulen gemein. In den Volksſchulen wird daneben getrieben Leſen, Schreiben, Rechnen, Geſang; in den höhern Schulen vor allem Lateiniſch, dann Griechiſch und Hebräiſch, damit die heilige Schrift in den Grundſprachen geleſen werden könne, was von allen Schülern wo möglich mehrmals geſchehen ſollte. Die Beſchäftigung mit der claſſiſchen Literatur der Griechen, ja ſelbſt der Römer trat ſehr zurück. Von einer Begeiſterung für das claſſiſche Alterthum und einem tiefern Eingehen auf dasſelbe iſt nichts zu ſpüren, ja es iſt nicht zu verkennen, daß man die Lectüre der denſelben angehörenden Schriftſteller für die Jugend bedenklich hielt. Im Lateiniſchen wurde hauptſächlich Cicero geleſen, die Dichter ſind ausgeſchloſſen, ihre Stelle vertritt Prudentius; ſpäter kamen die von Freyer zuſammengeſtellten Chreſtomathieen (fasciculi) aus lateiniſchen und griechiſchen Dichtern in Gebrauch, im Griechiſchen wird Demoſthenes genannt. Die Sprachen ſelbſt, beſonders das Lateiniſche, wurden ernſt und tüchtig betrieben. Daneben wird wenigſtens auf dem Pädagogium viel Gewicht gelegt auf Uebung in deutſchem Ausdruck; die Mathematik, Geſchichte und Geographie nebſt Geſang ſind ſtehende, Franzöſiſch und Zeichnen facultative Unterrichtsgegenſtände. In der höchſten Claſſe wird auch Einleitung in die Theologie, namentlich aber Logik und Rhetorik getrieben und vielfach durch Diſputationen und Vorträge geübt. Auch die Uebung in lateiniſcher und deutſcher Poeſie wird nicht verſäumt. Außerdem erſcheinen als Lehrobjecte noch mancherlei Realien wie Aſtronomie, Botanik, Anatomie und ſonſtige Naturkenntniſſe: allein dieſe nehmen eine ſehr untergeordnete Stelle ein und werden im allgemeinen, wie das ebenfalls zu dieſem Zweck eingeführte Drechſeln und Glasſchleifen, zu den Recreationen gerechnet. Obgleich ſich darin das Streben zeigt, der Jugend, namentlich der höhern Stände, eine mannigfaltigere und freiere Bildung mitzutheilen, (aus eben dieſem Grunde wurden zuweilen Werkſtätten und Fabriken beſucht) ſo geht man doch viel zu weit, wenn man in dieſen Anordnungen gleichſam den Urſprung der Realſchulen hat ſehen wollen, und es iſt ein völliger Irrthum, wenn neuerdings ſogar der Diakonus Semler, der Gründer der erſten Realſchule, mit Francke und ſeinen Anſtalten in Verbindung gebracht worden iſt.

Eine dem Pädagogium, ſowie der ihm im allgemeinen nachgebildeten lateiniſchen Schule, eigenthümliche Einrichtung iſt, daß die einzelnen Schüler nicht nothwendig in allen Lehrgegenſtänden einer und derſelben Claſſe angehörten, ſondern nach dem Stande ihrer Kenntniſſe in den verſchiedenen Gegenſtänden in mehreren Unterricht empfiengen. Sie gieng aus der urſprünglichen Geſtalt dieſer Anſtalt, die ganz den Charakter der Privatunterweiſung hatte, hervor und fand wegen der mancherlei damit unleugbar verbundenen Vortheile in nicht wenigen Schulen Eingang, mußte freilich aber bei der Umgeſtaltung der Verhältniſſe in neueren Zeiten weichen. Bemerkenswerth iſt ferner der Grundſatz, daß kein Schüler mehr als drei Dinge auf einmal und zu gleicher Zeit treiben durfte, „damit keiner mit Arbeit überladen, noch durch Vielheit der Dinge confundiret, ſondern das Wenige mit deſto größerem Fleiße und ſo viel gründlicher tractiret und hurtiger zu Ende gebracht werde. Es wird auch keiner eher zu etwas anderem gelaſſen, als bis er das erſte wohl gefaſſet." So konnte einer außer der lateiniſchen noch eine andere fremde Sprache und eine Wiſſenſchaft treiben. In der Methode wird darauf gedrungen, alles den Schülern möglichſt faßlich darzuſtellen, wo es angeht, die Anſchauung zu Hülfe zu nehmen, ſie ſtets auf alle Weiſe in Thätigkeit zu erhalten und zu üben, das Gelernte durch häufige und regelmäßige Wiederholungen (es waren dazu wöchentlich beſtimmte Tage feſtgeſetzt) zum vollen Eigenthum zu machen. Der

allgemeine Geſichtspunct aber, der bei allem Unterricht feſtgehalten wurde, war, „der Jugend zu zeigen, daß alle Gelehrſamkeit und alles Wiſſen eitel ſei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und die Menſchen zum Grunde habe.“ Denn „ein Quentchen lebendigen Glaubens ſei höher zu ſchätzen, als ein Centner bloß hiſtoriſchen Wiſſens, und ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wiſſenſchaft aller Geheimniſſe.“ Eine jede Unterrichtsſtunde wurde mit Gebet begonnen und geſchloſſen.

Um die Erziehung ſicher zu leiten, ordnete Francke bei den ihm dazu anvertrauten Kindern eine ununterbrochene Aufſicht an. Die Lehrer, welche dieſelbe führten, wohnten und lebten mit den Knaben zuſammen; ſie ſollten die unzertrennlichen Gefährten ihrer Zöglinge ſein. Doch wurde den Erwachſenen, zu deren Feſtigkeit man Zutrauen hegen konnte, mehr Freiheit gelaſſen, als den übrigen. Der Geiſt, in welchem die Disciplin in allen Schulen und Verhältniſſen gehandhabt werden ſollte, war durchaus der Geiſt der evangeliſchen Liebe, der ja freilich den Ernſt nicht ausſchließt, ſondern im Gegentheil recht eigentlich bedingt. Auf einen ſolchen Geiſt dringt Francke in allen ſeinen Anweiſungen und Anordnungen. Schon in den äußern Einrichtungen ſpricht ſich dieſer Sinn aus: bei allen für die Zwecke der Erziehung beſtimmten Räumen wurde auf Geräumigkeit, Helligkeit und Freundlichkeit das größte Gewicht gelegt.

Da der Unterricht faſt durchgängig von Studenten ertheilt wurde, und ein häufiger Wechſel der Lehrer unvermeidlich war, ſo wurden, um die nöthige Stetigkeit des Ganges möglichſt zu erhalten, ſehr ſorgfältige und ins einzelne gehende Inſtructionen für alle Unterrichtszweige ausgearbeitet, ebenſo für die Handhabung der Disciplin. Sie zeugen alle von großer praktiſcher Erfahrung und Einſicht. Eine jede Anſtalt hatte einen oder zuweilen auch mehrere Inſpectoren, welche ſelbſt keinen Unterricht ertheilten, aber die Aufgabe hatten, durch unausgeſetzte tägliche Inſpection aller Stunden und daran geknüpfte Belehrung und häufige Conferenzen die möglichſt genaue Ausführung der Inſtructionen zu bewirken. Das oben ſchon erwähnte mit dem Freitiſch verbundene Seminarium praeceptorum, welches unter der Leitung eines der Inſpectoren ſtand, diente dazu, die jungen Leute durch mancherlei Anweiſung und Unterricht dafür vorzubereiten. Noch beſtimmter faßte dieſe Aufgabe das feſter organiſirte Seminarium selectum praeceptorum ins Auge, welches zuerſt 1707 ins Leben trat. Es beſtand aus einer nur kleinen Zahl von Mitgliedern, welche bei Genuß des freien Tiſches und ſonſtiger etwaiger Beneficien 2 Jahre lang von dem Inſpector des Pädagogii H. Freyer, ſpäter zum Theil auch von dem Inſpector der lateiniſchen Schule für den Lehrerberuf ſpeciell vorbereitet, namentlich in den alten Sprachen geübt wurden, gegen die Verpflichtung, danach wenigſtens 3 Jahre hindurch entweder am Pädagogium oder an der lateiniſchen Schule zu unterrichten. Zu allen dieſen Maßregeln kamen ſehr häufige Examina, welche theils privatim, theils öffentlich gehalten wurden. Die letztern fanden vornehmlich zu Oſtern und Michaelis ſtatt und waren mit vielfachen Vorträgen in verſchiedenen Sprachen, in Proſa und Verſen verbunden. So wurde es möglich, in dieſem ungeheuern Organismus trotz allem Wechſel Ordnung und Gleichmäßigkeit, die aber keineswegs in einen todten Mechanismus ausartete, zu erhalten. Der lebendige Mittelpunct des Ganzen aber war Francke, der Mann des Glaubens, der Liebe, der Weisheit, der Zucht. Alle Fäden des weitläufigen Werkes liefen in ſeiner Hand zuſammen. Alles darauf bezügliche wurde theils in häufigen, in den erſten Jahren täglich gehaltenen Conferenzen mit den Inſpectoren der einzelnen Anſtalten berathen, theils ſchriftlich verhandelt. Die fortwährende Verbeſſerung der gemachten Einrichtungen und die Beſeitigung der bemerkten Mängel war ſtets ſein Augenmerk. In unmittelbare Beziehung zu der Jugend trat er, abgeſehen von einzelnen Vorkommniſſen, theils durch die von ihm gehaltenen öffentlichen Gottesdienſte und Erbauungsſtunden, theils durch ſeine Betheiligung an den Prüfungen der Schüler, an welche ſich eine Anſprache von ſeiner Seite, auch oftmals die Vertheilung von kleinen Gaben an Weißbrod oder Obſt oder auch einem Büchlein knüpfte.

Dieſe zur Erreichung des vorgeſteckten Zieles angewandten Mittel werden einem jedem unbefangenen Beurtheiler als demſelben durchaus entſprechend und von großer praktiſcher Weisheit dictirt erſcheinen. Nur darüber möchten ernſte Zweifel aufſteigen, ob nicht die darin hervortretende aſcetiſche Richtung zu ſtark betont ſei und mit der Natur des jugendlichen Geiſtes in Widerſpruch ſtehe. Und gewiß iſt in dieſem Puncte das Zuviel vor allem gefährlich. Indes iſt hiebei wohl zu berückſichtigen, daß wir bei der Beurtheilung dieſer Frage nicht den Maßſtab nehmen dürfen von der Jugend unſerer Zeit, die geboren und aufgewachſen in einer nach allen Seiten, namentlich aber in religiöſen Dingen, zerklüfteten und zerfahrenen Welt, ſelbſt mit jedem Tage zerfahrener und zerſtreuter wird. Außerdem kommt bei allen religiöſen Beſchäftigungen und Uebungen vor allem andern in Betracht, ob ein wahrhaft lebendiger und geſunder Sinn hindurchgehe, was zu Francke's Lebzeiten gewiß bei allem, was in ſeinen Anſtalten in dieſer Beziehung geſchah, im ganzen und großen durchaus der Fall war. Nichtsdeſtoweniger iſt nicht zu leugnen, daß Francke ſowohl in ſeinen Bedenklichkeiten, z. B. in Bezug auf die Lectüre der alten claſſiſchen Auctoren und auf manches andere, als auch in ſeinen Forderungen religiöſer Beſchäftigungen und Uebungen zu weit gieng, was ſich aus dem Gegenſatz gegen den zu ſeiner Zeit ſo vielfach in der Kirche herrſchenden, mehr oder weniger todten Formalismus leicht erklärt und darin ſeine Entſchuldigung findet. Auch ſind die Wirkungen dieſer Maßregeln, ſo lange Francke lebte, wenn es auch nicht an einzelnen Misgriffen und manchen übeln Erfahrungen fehlte, doch im allgemeinen höchſt ſegensreich geweſen. Anders geſtaltete ſich die Sache allerdings, als nach ſeinem Tode der ihn belebende kräftige Geiſt allmählich zu ſchwinden anfieng und ſich jener krankhafte Pietismus ausbildete, der auf die äußere Geſtalt der Frömmigkeit großes Gewicht legte, ohne ihre Kraft zu beſitzen. Es geſchieht Francke großes Unrecht, wenn man, was dieſer ſpäteren Zeit angehört, auf ihn und ſeine Wirkſamkeit überträgt.

Dieſe erfreute ſich indeſſen, wie ſchon aus der mit jedem Jahre wachſenden Ausdehnung ſeiner Anſtalten, die nur durch die ihm immer reichlicher von allen Seiten zufließenden Unterſtützungen möglich wurde, hervorgeht, einer immer ſteigenden Anerkennung. Aus allen Ständen, aus den verſchiedenſten Gegenden und Ländern, ſelbſt von nicht deutſchen, wurden ihm Knaben zugeſchickt, um in ſeinen Anſtalten erzogen zu werden. Die Anfeindungen in ſeiner nächſten Umgebung verſchwanden allmählich, und wenn auch die Angriffe von Seiten mancher eifrig orthodoxen Theologen ſich immer von Zeit zu Zeit, und öfters mit großer Heftigkeit erneuerten, ſo dehnte ſich doch der Ruf ſeiner ſegensreichen Thätigkeit und der davon ausgehende Einfluß in immer weitern Kreiſen aus. Von großer Bedeutung waren in dieſer Beziehung zwei Reiſen, die er zur Stärkung ſeiner durch die großen mit ſeinen Arbeiten verbundenen Anſtrengungen im Jahre 1706 nach verſchiedenen Theilen des nördlichen Deutſchlands und Holland, und im Jahre 1717 nach dem ſüdlichen Deutſchland machte. Auch von Seiten ſeiner Landesfürſten, der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., erfreute er ſich einer immer wachſenden Achtung und Förderung, und namentlich trat der letztere, der bei ſeinem geſunden Urtheil über alles, was zum wahren Wohle ſeines Volks diente, die hohe Wichtigkeit von Francke's Wirkſamkeit wohl erkannte, in vielfache ſehr nahe Beziehungen zu ihm. So kam es, daß zu ſeinem bereits ſchon ſo ausgedehnten Wirkungskreiſe außer den in dem Obigen beſprochenen Gebieten noch mehrere neue hinzutraten: es war dies die ſeit 1705 ins Leben gerufene oſtindiſche Miſſionsanſtalt, die Francke mit größter Liebe pflegte und die von der höchſten Bedeutung für das geſammte evangeliſche Miſſionsweſen wurde; und die von dem Freiherrn von Canſtein, dem innigen Freunde Francke's, 1710 gegründete und mit deſſen übrigen Anſtalten von Anfang an aufs engſte verbundene Bibelanſtalt, die eine Quelle unermeßlichen Segens für Unzählige bis auf den heutigen Tag geworden iſt.

Allen dieſen ſo verſchiedenen und doch auf das eine Ziel, Chriſti Reich zu fördern, gerichteten Thätigkeiten konnte Francke, durch eine gute Conſtitution begünſtigt, ſeine

Kräfte unbehindert bis in sein 63. Jahr widmen. Dann aber traten verschiedene krankhafte Zustände ein, welche wenn auch mit mancher Abwechselung allmählich eine große Schwäche herbeiführten. Zuletzt befiel ihn eine sehr heftige Dysurie, und nachdem er die damit verbundenen schweren Leiden noch 14 Tage mit größter Ergebung ertragen, entschlief er sanft und selig den 8. Juni 1727. So gieng dieser treue Knecht des Herrn selbst zu seines Herrn Freude ein, aber er hinterließ einen Segen für alle Zeiten

Die Größe dieses Segens aber, wer möchte sie zu ermessen wagen? Faßt man nur die Resultate seiner pädagogischen Wirksamkeit, die uns hier vor allem beschäftigt, wie sie äußerlich in den von ihm gegründeten Erziehungsanstalten und Schulen erscheint, für sich allein ins Auge, so sprechen die Zahlen der Schüler und Lehrer, die in denselben zusammenströmten und die nach Tausenden zählen, sowie der Ruf der Tüchtigkeit der in ihnen ertheilten Bildung, den sie bald errangen, endlich ihr Bestehen bis auf den heutigen Tag, und zwar immer noch, wenn auch gar manches sich geändert hat, auf denselben Grundlagen, deutlich genug. Wer möchte berechnen, wie viel durch die unzähligen in denselben gebildeten Schüler und Lehrer in den verschiedensten Gegenden, am meisten allerdings in Preußen, wiederum für die Erziehung der Jugend gewirkt worden ist! Es bildeten in der That diese Anstalten ein Seminarium, wie ein ähnliches nirgends je existirt hat. An vielen Orten, namentlich Berlin, Potsdam, Königsberg, Bunzlau, Züllichau, Kloster Bergen u. a. m. wurden durch hier gebildete Lehrer nach dem Muster derselben ähnliche Anstalten entweder gegründet oder eingerichtet. Von den aus ihnen hervorgegangenen Zöglingen ist keiner bedeutender geworden, als der Graf Zinzendorf, der auf dem königlichen Pädagogium erzogen hier für sein späteres Wirken wichtige Eindrücke empfing, und mit Recht ist die bei den Herrnhutern stark hervortretende pädagogische Thätigkeit, trotz der nicht zu verkennenden Eigenthümlichkeiten derselben, als eine aus Francke's Wirksamkeit hervorgegangene und auf den von ihm so kräftig geltend gemachten Principien ruhende Entwickelung anzusehen (vgl. Herrenhut'sche Erziehung). Ueberhaupt aber geht Francke's Einfluß auf die Umgestaltung der Erziehung noch viel weiter, als sich in diesen unmittelbaren Zusammenhängen nachweisen und verfolgen läßt. Der durch Spener angeregte neue Geist, der in den von ihm neubelebten Katechisationen einen höchst fruchtbaren Boden segensreicher Einwirkung auf die Jugend geschaffen hatte, fand seinen vollsten Ausdruck in den Stiftungen Francke's. Er wurde der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens des evangelischen Deutschlands. Damit wurde aber überhaupt der Neugestaltung des Volksschulwesens ein mächtiger Anstoß gegeben. Wie weit gehen die von ihm gestifteten Schulen von den vor ihm bestehenden, noch dazu überall mehr vorgeschriebenen als wirklich in das Leben getretenen Küsterschulen ab! In freier Weise streben sie die Elemente wahrhaft christlicher Bildung zu geben und die Kinder zu wahrhaften Christenmenschen zu erziehen. Indem aber dasselbe Ziel, obwohl unter Anwendung viel mannigfaltigerer Bildungsmittel, auch auf den von ihm gestifteten höheren Schulen verfolgt wird, werden diese dem Leben näher gebracht und erfahren im Gegensatz zu den alten Gelehrtenschulen, wie sehr auch die wesentlichen Elemente derselben festgehalten werden, eine völlige Umgestaltung. Zugleich treten sie durch diese ausgesprochene Gemeinsamkeit des Ziels mit der Volksschule in organische und lebendige Beziehung, und der Gedanke, daß die geistige Cultur auf allen Abstufungen wesentlich auf einer gemeinsamen Grundlage ruhe, kommt in Francke's Anstalten zum kräftigsten Ausdruck. Freilich ist es ihm nicht in den Sinn gekommen, diese Gedanken als eine neue Theorie, die er etwa erfunden, zu verkündigen. Sie sind eben nichts anderes, als die in lebendiger Erkenntnis entwickelten und mit aller Energie ausgeführten Principien des Evangeliums, die entkleidet von den großentheils durch die Zeitverhältnisse herbeigeführten und bedingten Einseitigkeiten für alle Zeiten die bleibenden Grundlagen jeder wahren Erziehung und alles tüchtigen Unterrichts sein werden. Wenn dies nicht in noch ausgedehnterem Maße, als geschehen ist, von seinen Zeitgenossen anerkannt wurde, so hatte dies seinen Grund

namentlich in den leider vorhandenen ſo heftigen Parteiſtreitigkeiten der Theologen, wodurch die Unbefangenheit des Blicks auch in den einfachſten Dingen ſo ſehr getrübt wurde. Nichts deſto weniger machten ſich dieſe Gedanken in ſtille fortwirkender Kraft immer mehr geltend in der ſeit Anfang des 18. Jahrhunderts, vor allem in Preußen, kräftig auftretenden Schulgeſetzgebung. In den wichtigen Verordnungen Friedrich Wilhelm's I., des Schöpfers der preußiſchen Volksſchule, leuchten überall die von Francke, den jener ſo hoch verehrte, angeregten Gedanken hindurch. Sie fanden ihre weitere Entwicklung unter Friedrich II. (vgl. d. Art.), wobei vornehmlich J. J. Hecker, der die wichtigſten Anregungen in den Anſtalten Francke's empfangen hatte, von größtem Einfluß war. Und wenn allmählich die überhand nehmende falſche Aufklärung dieſe Gedanken als veraltet zurückdrängte und eine neue Weisheit an ihre Stelle ſetzte, ſo ſind ſie, nachdem dieſe ſich mehr und mehr als hohl erwieſen, von neuem hervorgetreten und von immer mehreren anerkannt als ein köſtliches Vermächtnis des theuern Mannes, das wieder beginnt zu wirken und neue Früchte zu tragen.

Auch die von ihm gegründeten Anſtalten haben ſich nach ſeinem Tode erhalten und beſtehen noch heute in großer Blüte und reichem Segen fort. Aeußerlich gewannen ſie in den nächſten Jahrzehnten darnach noch an Ausdehnung. Die denſelben durch milde Gaben und Vermächtniſſe, ſowie durch den immer ſteigenden Verkauf der Medicamente und Verlagsartikel zufließenden Mittel wuchſen ſo, daß die Menge der Wohlthaten, welche ſie zu erweiſen vermochten, beträchtlich vermehrt werden konnte. Im J. 1744 wurde die Zahl der Waiſenkinder von 130 auf 200 (150 Knaben, 50 Mädchen) erhöht. Ebenſo wurde die Zahl der Freitiſche außerordentlich vermehrt. Im J. 1755 betrug die Zahl der Schüler, welche Mittags und Abends, oder nur Abends umſonſt geſpeiſt wurden, 380, und ſelbſt in den ſchweren Zeiten des ſiebenjährigen Kriegs ſank ſie nur einmal etwas unter 300. Einige der urſprünglich weniger dauerhaft conſtruirten Gebäude wurden umgebaut, andere ganz neu hinzugefügt. Auch die Zahl der in den verſchiedenen Schulen unterrichteten Kinder wuchs noch, namentlich ſtieg die Frequenz der lateiniſchen Schule allmählich ſehr, bis zu 550 Schülern. In den von Francke getroffenen Einrichtungen und ſeinen Grundſätzen wurde nichts weſentliches geändert, indeſſen der darin herrſchende Geiſt verlor allmählich an Kraft und Lebendigkeit; die ſchon früher vorhandenen Einſeitigkeiten traten ſtärker hervor und es entwickelte ſich, wie in dem ſpätern Pietismus überhaupt, ſo auch hier manches ungeſunde und krankhafte. Allmählich machte ſich auch eine Abnahme der äußern Hülfsmittel bemerklich, theure Zeiten und mancherlei Unglücksfälle kamen dazu und es beginnt etwa ſeit 1770 eine Zeit wachſender Schwierigkeiten und auch des äußern Sinkens. Die Zahl der Waiſenkinder, ſo wie der ſonſtigen Beneficien mußte mehr und mehr beſchränkt werden, die Frequenz der Schulen nahm ſichtlich ab. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts beginnt jedoch ein neuer Aufſchwung. Er knüpft ſich an den Eintritt A. H. Niemeyer's, eines Urenkels Francke's in das Directorium (er wurde zugleich mit G. Chr. Knapp 1785 Condirector, und 1798 Director der Stiftungen), durch welchen zuerſt das königl. Pädagogium zu einer neuen, hohen Blüte emporgehoben, überhaupt aber die geſammten Stiftungen ſeines Urahns inmitten der ſchweren Zeiten, welche bald nach dem Beginn des neuen Jahrhunderts einbrachen, zu einer geſicherten Exiſtenz und kräftigen Weiterentwicklung geführt wurden. Nicht mit Unrecht hat man ihn den zweiten Stifter derſelben genannt. Seiner Umſicht und Thätigkeit, ſowie dem Einfluß ſeiner geſammten ausgezeichneten Perſönlichkeit überhaupt iſt es, außer dem Segen Francke's, vornehmlich zu danken, daß denſelben die großmüthigſte und huldreichſte Unterſtützung des Königs Friedrich Wilhelm's III. zu Theil wurde, der nicht nur bald nach ſeiner Thronbeſteigung zur Befriedigung der dringendſten Bedürfniſſe einen jährlichen Zuſchuß aus Staatsmitteln gewährte, ſondern auch nach dem Sturze der Fremdherrſchaft und der Wiederherſtellung der preußiſchen Monarchie, wie er es bereits 1806 angeordnet hatte, die Francke'ſchen Stiftungen ſo fundirte, daß ſie in ihrer geſammten Wirkſamkeit für immer

geſichert wurden. Auch die nach dem Tilſiter Frieden eingetretene weſtphäliſche Regierung hatte Niemeyer zu beſtimmen gewußt, ihnen eine bedeutende jährliche Beihülfe zu gewähren. In dieſer Zeit (1808) wurden die beiden in Halle noch beſtehenden, allerdings ſehr geſunkenen Gymnaſien, das lutheriſche und das reformirte, mit der lateiniſchen Schule vereinigt. Zu derſelben Zeit wurde eine freilich nur einige Claſſen umfaſſende Realſchule gebildet. So begann für die Stiftungen Francke's eine neue Epoche, die Epoche ihrer durch die Hülfe des Staats geſicherten Exiſtenz. Aber auch ſonſt giengen bedeutende Veränderungen in denſelben vor. Der Geiſt, der in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts mächtig in Deutſchland um ſich griff und dieſer Zeit ihr Gepräge gab, wurde auch in ihnen herrſchend. An die Stelle des lebendigen und ſtarken Glaubens Francke's, der ſie ins Leben gerufen hatte, trat jene Auffaſſung des Evangeliums, die trotz frommer Verehrung desſelben und ihres göttlichen Urhebers ſich doch nicht in einfältigem Gehorſam unter dasſelbe beugte, und das Ermeſſen des Verſtandes zum weſentlichen Maßſtabe hatte. Damit wurden auch die Ziele, die man verfolgte, von ſelbſt andere: lag Francke vor allem daran, daß ſeine Zöglinge Chriſtum ergriffen und durch aufrichtige Buße ſich zu ihm bekehrten, damit die Gnade in ihnen mächtig würde, ſo richtete ſich nun das Streben vielmehr auf humane Bildung und Sittlichkeit. Hienach geſtalteten ſich auch die Mittel, die vorgeſteckten Ziele zu erreichen, vielfach um; ſie wurden den Forderungen und Verhältniſſen der Zeit angepaßt, doch überall mit Pietät vor der Vergangenheit, mit Beſonnenheit und geſunder pädagogiſcher Einſicht; auch wurden die dem geſammten Organismus zu Grunde liegenden urſprünglichen Einrichtungen im weſentlichen beibehalten. Dieſe Entwicklung hat ihren Fortgang bis in die neuſte Zeit gehabt. Indeſſen haben die allgemeinen Verhältniſſe der Zeit begreiflicher Weiſe einen mannigfach beſtimmenden innern und äußern Einfluß auf dieſelben ausgeübt. Das in den letzten Jahrzehnten wieder erwachte und allmählich erſtarkte tiefere Glaubensleben hat ſich auch in dieſen Anſtalten mehr und mehr geltend gemacht. Die urſprünglichen Gedanken und Ziele Francke's ſind wieder mehr in den Vordergrund getreten. Zugleich hat die in dem Schulweſen Preußens in derſelben Zeit durchgeführte neue Organiſation nicht unbedeutende Veränderungen in der Einrichtung der höhern Schulen, namentlich des Pädagogiums, veranlaßt. Durch ein zwiſchen der Regierung und dem Directorium der Francke'ſchen Stiftungen im J. 1832 vereinbartes Reglement traten dieſelben aus der bis dahin faſt vollſtändigen Selbſtändigkeit in den Organismus der allgemeinen Schulverwaltung, obwohl immerhin mit Beibehaltung mannigfacher Rechte und Freiheiten, ein. Dieſe Veränderung hat ſich als unzweifelhaft wohlthätig erwieſen, und unter dem Einfluſſe des bei dem langen Frieden ſichtlich wachſenden allgemeinen Wohlſtandes ſind die Schulen der Stiftungen von Jahr zu Jahr gewachſen. Im J. 1835 wurde die unter dem Namen einer Realſchule ſchon beſtehende, aber dieſem Namen nicht entſprechende Anſtalt nach den für dieſe Schulen geltenden Vorſchriften neu organiſirt und eine höhere Töchterſchule eingerichtet. Beide Anſtalten entwickelten ſich in großer Schnelligkeit zu ſehr erfreulicher Blüte; wenige Jahre nachher wurde von der zu immer größerer Frequenz angewachſenen Bürgerſchule, unter dem Namen der Parallelſchule, eine Vorbereitungsſchule für die höhere Anſtalt abgezweigt. Auch eine Präparandenanſtalt wurde eingerichtet, aber vor mehreren Jahren geſchloſſen. So beſtehen jetzt in den Francke'ſchen Stiftungen 9 Schulen: das königliche Pädagogium, die lateiniſche Hauptſchule, die Realſchule, die Bürgerſchule mit der Parallelſchule, die höhere Töchterſchule, die Bürgertöchterſchule, die Freiſchulen für Knaben und für Mädchen. Mit den drei erſtgenannten ſind Penſionate verbunden. Außerdem beſteht die Waiſenanſtalt fort, in welcher regelmäßig 114 Knaben und 16 Mädchen erzogen werden. Die Geſammtzahl der bis jetzt in dieſelbe aufgenommenen Kinder beträgt 6897 (5572 Knaben, 1325 Mädchen). Die Zahl der Kinder aber, welche augenblicklich in den oben genannten Schulen Unterricht empfangen, beläuft ſich auf 3380, die von 140 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden. Eine

Anzahl der Lehrer, aber freilich nur noch eine verhältnismäßig kleine, besteht aus Studenten. Auch zu den Gebäuden, welche in weiter Ausdehnung den Complex der Francke'schen Stiftungen bilden, ist nach langem Stillstand eine bedeutende Erweiterung gekommen durch die Erbauung eines neuen Realschulgebäudes, das 1857 vollendet worden ist. So hat sich in vollem Maßstabe erfüllt, was Francke in lebendigem Glauben einst ausgesprochen: „Ja ich habe es in vorigen Jahren mit aller Freudigkeit gesagt und sage es noch jetzt mit gleicher Freudigkeit, daß der Herr sein Werk nicht verlassen noch versäumen wird. Des sollt ihr Zeugen sein, die ihr das Leben haben werdet, zum Preise und Lobe dessen, der unser Helfer ist, daß er, wenn er scheinet sein Werk zu verlassen, alsdann erst recht anhebet, solches zu verherrlichen und groß zu machen." Dem Stifter selbst aber hat die dankbare Nachwelt, eingedenk des reichen Segens, der von diesem Werke ausgegangen ist, inmitten seiner Stiftungen, den Zeugen seines in der Liebe thätigen Glaubens, ein Denkmal von Erz, eins der schönsten, die aus Rauch's Meisterhand hervorgegangen sind, errichtet. Es wurde 1829 am Jahrestage der Aufnahme der ersten Waisen durch Francke, am 5. November enthüllt. **G. Kramer.**

Frankfurt, s. freie Städte.

Frankreich. Unterrichtswesen in Frankreich. A. Quellen — a) deutsche: L. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich; Breslau 1848, nicht bloß das umfassendste Werk, sondern auch unter allen, welche die deutsche oder französische Wissenschaft auf diesem Gebiete zu Stande gebracht hat, das trefflichste. Es liefert beides, die dauerhaftesten Grundlagen und den zweckmäßigsten Aufbau, ist ebenso reich an Material als ansprechend in der Darstellung. R. Holzapfel, Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich. 1853. Ihrer Natur nach zwar nicht so umfassend, gleichwohl ein werthvoller Beitrag zur genaueren Kenntnis einzelner Abtheilungen des großen Feldes. Mancherlei brauchbares enthalten ferner alle Jahrgänge von Mager's Revue. b) französische: Unter den vielen amtlichen Documenten nehmen die Rapports einiger Unterrichtsminister, wie Villemain und Fortoul eine hervorragende Stelle ein. Sehr schätzbar ist ebenfalls des letzteren Instruction générale für die Gymnasiallehrer, sowie seine und des gegenwärtigen Ministers Rouland zahlreichen Rundschreiben an die Rectoren. Ueber die ganze Umgestaltung des mittleren Unterrichtswesens durch Fortoul belehrt am vollständigsten: Réforme de l'enseignement. Recueil des lois, décrets, arrêtés, instructions, circulaires et notes ministérielles concernant et modifications apportées à l'instruction publique pendant le ministère de M. Fortoul. Paris 1856. V. Bde. — Le budget de l'instruction publique par Charles Jourdain, Paris 1857, trägt jedenfalls einen halbamtlichen Charakter und ist erstaunlich reich an finanzieller Schulstatistik. — Eugène Bersot, trois lettres sur l'enseignement, Paris 1857, behandelt vom unabhängigen Standpunct aus, oft sehr fein und treffend, einige Fragen der Gymnasialpädagogik. — Das Manuel de l'enseignement primaire von Eug. Rendu, Paris 1858, zeigt was die französische Volksschule bis jetzt erreicht hat und giebt treffliche Rathschläge zu Fortschritten. Der Verf. ist wohl der erfahrenste Kenner des franzöſ. Volksschulwesens. — Nau et Delalain, la loi sur l'enseignement expliquée et commentée, P. 1851, ein ausführlicher Commentar zum Unterrichtsgesetz vom 15. März 1850. Théry, histoire de l'éducation en France, Paris 1858. 2 Bde. Lefeuve, histoire du collége Rollin. P. 1853. Annuaire de l'instruction publique. Paris bei Delalain, verschiedene Jahrgänge. Rapports sur les travaux du comité de l'enseignement libre. P. 1850 u. 1852. Arsène Cahours, des études classiques et des études professionelles. P. 1852. Despretz, des colléges, de l'instruction professionnelle. P. 1847. Rapports de la société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants en France, verschiedene Jahrgänge; Ramus, (Pierre de la Ramée) sa vie, ses écrits etc. par Ch. Waddington. P. 1855. Mgr. Dupanloup, de la haute éducation intellectuelle. P. 1855. Aus den Schulzeitungen ist die Ausbeute leider nicht die ge-

wünſchte. Die Revue de l'instruction publique, ſeit 1842 erſcheinend, iſt vielleicht die geachtetſte für das mittlere und das Manuel général de l'instruction primaire, vor mehr als 25 J. von Guizot ins Leben gerufen, die bedeutendſte für das untere Schulweſen; in beiden nimmt aber die Pädagogik durchaus nicht die erſte Stelle ein.

B) Geſchichte. I. **In der keltiſch-römiſchen Zeit.** Der Begriff höherer Bildung und methodiſcher Kenntniſſe mangelte in Gallien bei Adel und Prieſterſchaft und kam erſt durch die römiſche Civiliſation mitſammt der Sache in das Land. Dieſe fand aber in den regſamen Provincialſtädten ſehr fruchtbaren Boden und die römiſche Literatur wirkte ſo kräftig auf die empfänglichen Gallier, daß nicht bloß der Unterricht als allgemeineres Bedürfnis der Freien gefühlt wurde, ſondern der raſch empfängliche Keltengeiſt es ſogar zu einem glänzenden Städteſchulweſen brachte. Denn die griechiſchen und lateiniſchen Bildungsanſtalten von Marſeille und Nimes, Arles und Lyon, von Poitiers und Angoulême, von Toulouſe und Bordeaux, die alle vom erſten Jahrh. unſrer Zeitrechnung an beſtanden, waren um ihrer Gelehrten, Grammatiker und Rhetoren, zum Theil auch ihrer Philoſophen und Rechtskundigen willen, weithin im römiſchen Reich ſehr angeſehen. Die geiſtige Cultur des Landes gedieh durch dieſe Pflanzſtätten faſt ununterbrochen bis ins vierte Jahrh., wo Gallien bekanntlich als eine der gebildetſten römiſchen Provinzen erſcheint; eine ſittliche Hebung und Blüte konnte freilich die ſinkende Kraft des Alterthums auch hier nicht mehr zu Stande bringen. Um die angegebene Zeit jedoch verfiel dieſe Cultur durch die gothiſchen, burgundiſchen und fränkiſchen Eroberungskriege. Denn aller Orten entſtand Störung und Zerſtörung der ſtändiſchen und ſtädtiſchen Verhältniſſe und eben damit auch des Unterrichtsweſens. Weil die Bildung aber überall ihre ſtille Gewalt am ſicherſten dem culturloſen Eroberer gegenüber geltend macht, ſo konnten die vielen Anfänge der Geſittung und Schulen für das Land nicht ganz verloren gehen.

II. **Im Mittelalter** erſcheint bekanntlich die Kirche als die einzige Trägerin der geiſtigen Intereſſen und alle Pflege höherer Bildung konnte daher nur von ihr ausgehen. Dies gilt wie von Italien und Deutſchland, ſo auch von England und Frankreich. Weil ferner überall derſelbe Klerus herrſchte, ſo trieb man auch überall dieſelben Studien und ſchuf überall dieſelben Schuleinrichtungen. Was nun die Entwicklung des mittelalterlichen Bildungsweſens im letztgenannten Lande betrifft, ſo ſehen wir die Anſtalten, die als heidniſche Herde der claſſiſchen Bildung da oder dort während der Eroberungskriege untergegangen waren, bald nachher als biſchöfliche Schulen wieder ins Leben treten. Neben ihnen führten die Mönchsklöſter in Literatur und Wiſſenſchaft ein, wen Beruf oder Begabung dazu trieb und ſo kam Sinn für Bildung und geiſtige Regſamkeit wieder in weitere Kreiſe. Das änderte ſich im 5. Jahrh., wo die biſchöflichen Schulen aus mehr allgemeinen Bildungsanſtalten zu theologiſchen Berufsſchulen gemacht wurden. Die Folgen dieſer Maßregeln waren weder im Intereſſe des geiſtlichen Standes, noch in dem der chriſtlichen Sache, noch in dem der allgemeinen Cultur, denn mit der Verabſäumung der allgemeinen Bildung wurde auch die berufliche ein Scheinwerk. Kein Wunder, wenn nun im Anfang des 8. Jahrh. in den biſchöflichen Seminarien von Paris, Poitiers, Bourges, Clermont, Vienne und andern Diözeſen der Sinn für wiſſenſchaftliche Bildung und literariſche Studien tief geſunken iſt und Bonifacius in erſchütternden Worten ebenſo ſehr über die Unwiſſenheit als über die ſittliche Verderbnis des ganzen franzöſiſchen Klerus Klage führen muß. Durch eben dieſen Mann wurde aber die Geiſtlichkeit ſittlich und wiſſenſchaftlich wieder gehoben; auch die Kloſterſchulen mehrten ſich und ſo wurden die Culturbeſtrebungen Karls des Großen weſentlich vorbereitet. Den Klerikalſeminarien verblieb zwar durch letzteren ihre innere Einrichtung, dagegen übte ſeine Beaufſichtigung einigen fördernden Einfluß auf ſie ſowie auf die mönchiſchen Schulanſtalten aus. Noch förderlicher aber war er dieſen geiſtlichen Schulen allen durch Regeneration der schola palatina mit Hülfe des berühmten Alcuin. Denn in dieſer Schule für Laien, die, von der Geiſtlichkeit unabhängig, ganz unter der kaiſerlichen

Leitung ſtand, wo die Söhne des fränkiſchen Adels und der romaniſchen Großen in lateiniſcher Grammatik und Rhetorik, in der Muſik und Aſtronomie ausgebildet wurden, hatten die Geiſtlichen eine Muſterſchule vor ſich, die ſie nicht vergeblich zum Wetteifer antrieb. Durch Ludwig trat, obgleich auch er ſehr bildungsfreundlich war, für die Schloßſchule wieder eine ungünſtige Zeit ein, zum Theil ohne ſeine Schuld; der bildungseifrige Karl der Kahle dagegen wirkte wiederum durch brittiſche Gelehrte, unter ihnen vornehmlich Johann Scotus Erigena, noch einmal in ſeines großen Ahnherrn Sinn; aus der schola palatii wurde durch ſeine „Milde" ein palatium scholae, aber dieſe zweite Glanzzeit war auch ihre letzte. Nach ihm verfiel die Anſtalt für immer und das ganze Schulweſen beſtand wieder aus theologiſchen Seminarien und aus Kloſterſchulen. Die Zeiten, die nun in Frankreich kamen, jene Periode der wildeſten Raubfehden und der trotzigſten Auflehnung der Vaſallen gegen das ſchwache Staatsoberhaupt, konnten unmöglich dem friedlichen Geſchäft der Geiſtes-, Jugend- und Volksbildung günſtig ſein. Schon in der zweiten Hälfte des 9. Jahrh. zeigt das Mönchsleben von neuem Spuren grober Verweltlichung; der Geiſtlichkeit liegen die politiſchen Händel mehr am Herzen als ihr Bildungsberuf an ſich und am Volke; die Wiſſenſchaften bleiben ohne Pflege, das Anſehen des Klerus ſinkt, und die religiöſe Unterweiſung der großen Maſſe des Volks, d. h. der Anfang des eigentlichen Volksunterrichts, liegt ſo im argen, daß im Jahr 909 auf der Synode zu Trosly geklagt wird, „trotz vermehrter Geiſtlichkeit würden noch immer ſo viele Leute alt, ohne nur ihr Glaubensbekenntnis und Vaterunſer auswendig gelernt zu haben." Unter den Kapetingern, im 11. und 12. Jahrh. hebt ſich die Kirche wieder zu innerer Kraft und äußerem Anſehen; für Wiſſenſchaft und Frömmigkeit iſt der Sinn neuerwacht und die klerikalen Bildungsanſtalten kommen durch tüchtige Lehrer wieder zur Geltung. Zwar dauert in den Seminarien der alte Uebelſtand noch fort, doch nicht mehr in der alten Stärke; denn neben die praktiſchen Berufsfächer tritt theologiſche Wiſſenſchaft, und bald heben ſich auch die allgemein wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen wieder. Solche Fortſchritte machen z. Th. ſchon im 11. Jahrh. die biſchöflichen Schulen von Notre Dame und von Geneviève in Paris, die von Rheims, Chartres und beſonders auch die Kloſterſchule von Bec in der Normandie. Das Unterrichtsweſen erſtarkt nun raſch; es löst ſich natürlich aus ſeiner organiſchen Verbindung mit der Kirche nicht, aber doch fängt es an freier vom Klerus zu werden und zu eigenem Beſtand ſich zu erheben.

Mit dem Beginn des 13. Jahrh. treten nämlich in Frankreich die Univerſitäten auf. Schon im 12. Jahrh. hatten ſich die Schulen von Paris einen großen Ruf erworben und zwar ebenſoſehr wegen der ausgezeichneten Lehrkräfte, unter denen beſonders Abälards Feuergeiſt hervorleuchtete, als auch wegen der Menge und des Eifers der Studirenden. Da aber von 1180 an durch Philipp Auguſt die Landſchaft Isle de France das politiſche Uebergewicht in der Nation erhielt, ſo ward von nun an Paris nicht bloß der politiſche Schwer- und Mittelpunct, ſondern auch jener der ganzen Geiſtes- und ſomit auch der Schulentwicklung Frankreichs. Dieſes geiſtige und ſittliche Uebergewicht verdankten die Pariſer Lehranſtalten allerdings dem eigenen tüchtigen Streben; aber durch Maßnahmen der Krone wurde es noch verſtärkt. Der nächſte Anſtoß hiezu war ein äußerlicher: oft wiederholte Streitigkeiten von Pariſer Studenten entweder mit Bürgern oder mit der Abtei von St. Germain oder mit dem über die Studenten erkennenden Oberbürgermeiſter. In Folge einer derſelben entband nämlich i. J. 1200 ein Privilegium Philipp Auguſts alle Lehrer der Hauptſtadt ſammt den Studirenden und ihren Dienern von der ſtädtiſchen Gerichtsbarkeit und es erhielt ſo die Lehrer- und Schülerſchaft von Paris eigene d. h. geiſtliche Jurisdiction. Durch dieſe erſten Schritte wurden weitere Organiſationen veranlaßt; und bald that man ſich zu einer gelehrten Innung zuſammen, zwar immer noch geiſtlichen Charakters und Standes, aber doch nur mit dem Beruf für Unterricht und Wiſſenſchaft, und damit war nunmehr die Pariſer Univerſität, als Universitas des gelehr-

ten Unterrichtsweſens, gegründet. Weil jedoch dieſe Vereinigung der Lehrer und Schüler zur Lostrennung von den klerikalen Schulen der Stadt führen mußte, ſo fehlte es nicht an erbitterten Kämpfen mit dem jeweiligen Canzler des Capitels von Notre Dame, als oberſtem Leiter der daſigen biſchöflichen Lehranſtalten. Gleichwohl wurde die neue Tochteranſtalt allmählich von ſeiner Hand los; denn Papſt Innocenz III. gewährte ihr 1203 das Recht, an ihre Spitze einen Canzler als Repräſentanten der Univerſität zu ſtellen und nun hinderte ſie nichts mehr, den inneren Ausbau der neuen Inſtitution weiter zu führen. Man beſorgte Statuten für die Disciplin, regelte Stundenpläne, beſtimmte über Kleidung, Begräbnisritual der Schüler und Lehrer u. ſ. w., kurz man richtete eine geordnete Selbſtverwaltung der ganzen Corporation ein. Später verlieh Innocenz IV. ein eigenes Univerſitätsſiegel. Doch bald ließ er auch die Kehrſeite dieſer Gunſtbezeugungen hervorblicken; denn der päpſtliche Legat traf kurz darauf ausführliche Beſtimmungen über die Lehrbücher, die Lehrordnung, die Zulaſſung von Profeſſoren u. ſ. w., wodurch ſich zeigte, daß die Univerſität von der Botmäßigkeit gegenüber dem biſchöflichen Capitel allerdings befreit worden war, dafür aber unter der geiſtlichen Machtfülle des Papſtes ſich befand. Doch war dieſe päpſtliche Oberleitung den Schulintereſſen zunächſt nicht nachtheilig. Die damalige ſtarke Kirchengewalt hatte die mittelalterliche Wiſſenſchaft nicht zu fürchten; an dem Treiben der Pariſer Schulcorporation hatte ſie ſogar bis jetzt Wohlgefallen gefunden, weitmehr als der Biſchof und die ehrſamen Bürger von Paris an der ſittlichen Aufführung der ungemein zahlreichen Studentenſchaft. Daher errichtete ſie zum Frommen der Bildung noch andere Univerſitäten: zunächſt die von Toulouſe, 1233, welche Gregor IX. mit denſelben Gerechtſamen ausſtattete wie die Pariſer, und die von Montpellier, wo, wahrſcheinlich im Zuſammenhang mit der arabiſchen Wiſſenſchaft, ſchon ſeit einem Jahrh. Sinn für wiſſenſchaftliches Streben in ausgezeichneter Weiſe hervortrat; und auch für ſie, wie für alle ſpäteren lieh Paris das Muſter. Doch wo Leben iſt, da kann die Entfaltung nicht ruhen. War durch die Stiftung dieſer Univerſitäten eine feſtere äußere Geſtaltung des Schul- und wiſſenſchaftlichen Standes gewonnen worden und ein äußerlich ſichtbares Ganzes, ein Lehrkörper entſtanden, ſo gliederte ſichs bald hernach auch im Innern, indem nämlich zu der Sonderung in Nationalitäten (die Pariſer Univerſität zählte deren meiſtens 4) nun die nach Facultäten kam. Dieſer neue Schritt in der Entwicklung des franzöſiſchen Unterrichtsweſens gieng wieder von dem Pariſer Lehrkörper aus und die Veranlaſſung kam wiederum aus einer Streitſache. Die Pariſer Univerſität, wenn auch zum Klerus gehörig und eine Lehrgenoſſenſchaft von Geiſtlichen und Mönchen, wollte gleichwohl den Dominikaner- und den Franziskanerorden nicht in ihre Mitte aufnehmen, obſchon dieſe es mit allem Ungeſtüm verlangten. Sie verſprach ſich nämlich von dem großen Einfluß und dem Ehrgeiz dieſer Mönche kein Gedeihen für die Sache der Bildung, befürchtete auch durch ſie Spaltungen im Schoße der Unterrichtscorporation und wehrte ſich deshalb bis aufs äußerſte gegen dieſe Orden und den ſie ſchirmenden Papſt Alexander. Aber weil der Staat die Univerſität nicht ſchützte oder unterſtützte, ſo unterlag ſie und mußte i. J. 1259 einwilligen, daß von jedem der beiden Orden ſtets ein Glied als Profeſſor in ihrer Lehrerſchaft ſei. Dieſer Ausgang traf zwar die Pariſer ſchmerzlich, gleichwohl entſprach er dem Intereſſe der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Entwicklung. Weil dieſe zwei Repräſentanten der Kirche nämlich nur als Lehrer der Theologie wirken und angeſehen ſein wollten, ſo ſonderten ſie ſich und ihren Unterricht von dem der andern Profeſſoren ab und ſo trat die theologiſche Facultät ins Leben. Dieſer Vorgang blieb nicht vereinzelt ſtehen; 1271 bildete ſich die juriſtiſche und die mediciniſche Facultät heraus und nun waren mit jener der freien Künſte vier Facultäten vorhanden. Im 13. Jahrh. iſt überhaupt in Frankreich das Bildungsſtreben in großem Schwung; damit geht Hand in Hand die Förderung des Schulweſens, und ſo folgt auf die Entſtehung der Univerſitäten und Facultäten noch die der Colléges. In eben dem Maße nämlich als die oberſten Gebiete des Unterrichtsweſens ſich gliederten und der

Betrieb der Fach- und Berufsstudien sich zur Selbständigkeit erhob, trat die Nothwendigkeit zu Tage, auch nach unten hin fortzubauen, d. h. auch für die allgemein bildenden Schulstudien, als für die Grundlage jener andern, mit andern Worten, für den Gymnasialunterricht Sorge zu tragen. Selbstverständlich gieng dieser wichtige Fortschritt ebenfalls von der Hauptstadt des Reiches aus. Hier hatten schon seit der zweiten Hälfte des 12. Jahrh. einzelne französische Provinzen oder auswärtige Länder Collegia erbaut, um besonders ihren ärmeren Angehörigen Heimat, gemeinsame freie Wohnung und Kost, desgleichen gemeinschaftliche Leitung und Nachhülfe in den Studien zukommen zu lassen. Zu den ältesten derselben gehören das Collegium St. Thomas am Louvre, das dänische Coll., das Coll. des Dixhuit, das Collége grec, 1206, das des bons enfants beim Palais Royal, 1208. (Es hieß eigentlich hôpital des pauvres écoliers, weil die jungen Leute lange Zeit hindurch als Currendschüler ihr Brod in der Stadt erbetteln mußten.) Das der Prämonstratenser entstand 1252; die Sorbonne 1253 als ein Coll. für 16 arme Theologiebeflissene und zwar, durch den Caplan des heiligen Ludwig, Robert de Sorbona, den die Mildthätigkeit dieses frommen Fürsten unterstützte (durch weitere Stiftungen wurde es so vergrößert, daß es an Freischülern und Pensionären bald 100 Zöglinge zählte); 1269 das Coll. de Cluny für die jungen Cluniacenser, die in Paris Philosophie und Theologie studiren sollten; um eben diese Zeit das du Trésorier für 24 pauperes, deren jedem wöchentlich 3 Sous zum Unterhalt gereicht wurden; 1280 tritt das von Harcourt für 28 arme Studenten der Philosophie und freien Künste und 12 arme Theologen auf; 1304 endlich stiftet die Königin Johanna von Navarra, Gemahlin Philipps des Schönen, das Coll. von Navarra, mit 20 Freistellen für Studirende der Grammatik, 30 für Logiker und Philosophen und 20 für Theologen. Auch fernerhin wurden noch solche maisons des pauvres écoliers gegründet, doch wichen sie in der innern Einrichtung meistens nicht viel von den andern ab. Alle beherbergten im Durchschnitt zwischen 10—30 Freischüler, welche gleich den etwaigen Pensionären unter der Aufsicht eines Directors standen, damals schon, wie noch heute, Provisor, Proviseur geheißen. Dieser mußte den Doctorgrad und das Unterrichtsrecht von der Universität erworben haben, aber auch alle andern Lehrer am Coll. mußten Mitglieder jener Corporation sein. In diesen Coll. treten uns jedoch nicht nur Asyle, sittliche Bewahrungsorte entgegen, sondern sie stellen sich uns auch als Hülfsanstalten für die Facultäten dar; unter letzterem Gesichtspunct betrachtet stehen sie natürlich nicht selbständig da, denn sie ertheilen nur vorbereitenden Unterricht oder Nachhülfe in allen den allgemeinen Fächern, die der höhere Unterricht voraussetzt. — Außer diesen Coll., die aber nur in Paris häufig waren, leiteten die Universitäten in diesem Zeitabschnitt auch selbständige Mittelschulen, jedoch meist ohne Pensionate. Diese Anstalten machten sich allmählich in den Hauptsitzen der Universitäten sowie in andern größeren Städten unentbehrlich, weil die Bedürfnisse des Lebens und des Verkehrs Schulkenntnisse bei immer mehr Schichten der Nation forderten. Sie waren nichts anderes als kleinere Lateinschulen, in denen man nach dem Lateinlesen und Schreiben hauptsächlich Grammatik trieb und so viel möglich auf etwaige höhere Studien vorbereitete. Die rein klerikalen Anstalten, d. h. die bischöflichen Seminarien und die Klosterschulen, erfuhren in diesen Zeiten, wie es scheint, keine Veränderung. Ihrem ursprünglichen Zweck konnten sie freilich jetzt ausschließlicher nachstreben und der gedeihliche Aufschwung der Universitäten war Veranlassung genug zum Wetteifer.

Mit dem 14. Jahrh. kommt die Zeit, wo der Adel und der sich emporarbeitende Bürgerstand anfängt, Sinn für Bildung und geistige Interessen zu zeigen, die Zeit, wo die Geistlichkeit aus denjenigen Ständen, die früher durchaus nur Empfangende oder Unempfängliche zählten, weitere Mitstrebende, und zwar bald in Menge, hervorkommen sieht. Die Zahl der Lernenden mehrte sich beträchtlich im ganzen Lande und dem entsprechend die der Universitäten, so daß in diesem Zeitabschnitt nacheinander sol-

gende neue entstanden: Orléans, Cahors, Perpignan, Angers, Aix, Caen, Poitiers, Valence, Nantes, Bourges und Bordeaux, fast alle nach der Musteranstalt der Hauptstadt gebildet. Dieses Wachsthum der universität. Anstalten an Zahl, Einfluß und Ansehen erhielt nunmehr aufs neue wieder Vorschub durch das Königthum. Dieses erkannte in ihnen, besonders von Philipp dem Schönen an, die Bildner und Lenker der öffentlichen Meinung, zeichnete sie deshalb durch Beweise der Gunst aus und brachte sie auf seine Seite, ein kluges Verfahren und doppelt ergiebig im Jahrh. der großen päpstlichen Uneinigkeit, der Kirchenhändel, des sinkenden Ansehens der Kirche. Wie 4 Jahrh. vorher, zur Zeit der staatlichen Schwäche unter den letzten Karolingern, die französischen Bischöfe aller Schulanstalten sich annahmen und sie ausdehnten, so zieht jetzt seinerseits das Königthum, außerordentlich gehoben durch den Sieg über das Lehenswesen, großen Vortheil vom Verfall der päpstlichen Macht und des Episcopats, der den Schluß des Mittelalters kennzeichnet. Erst lockerte, dann löste es die verschiedenen Bande, welche die gelehrten Schulen noch an die päpstliche Auctorität knüpften, hierauf verringerte es den seitherigen priesterlichen Einfluß überhaupt, wenn es ihn nicht ganz beseitigte, und so sehen wir zuletzt vornehmlich seit Ludwig XI. (1461—1483) das ganze nicht klerikale, gelehrte Schulwesen Frankreichs unter die königliche Macht gestellt, der Kirche wenig, allermeist der Staatshoheit untergeben. Das einfachste Mittel aber, den Bischöfen auch fernerhin so viel als möglich jede Gelegenheit zur Einmischung abzuschneiden, schien, ihnen die Jurisdiction zu entziehen, welche ihnen seit Philipp August kraft des Universitätsprivilegiums über die gelehrten Schulanstalten zustand. Und das geschah schon durch Philipp von Valois (1328—1350) gegenüber der Universität von Paris. Zu dem großen Ansehen, in dem damals die gelehrten Schulen standen, hatte freilich jene Anstalt auch weitaus am meisten beigetragen, ja in dieser Periode verlebte sie ohne Zweifel ihre glänzendste Zeit, weil mit dem mehrhundertjährigen wissenschaftlichen Ruhm sich eine gewichtige politische Stellung verband. Zweimal nämlich trat sie aus den engen Schulwänden und dem winkeligen Straßengewirr des linken Seineufers auf die welthistorische Bühne hervor; auf den Ruf des Königs das einemal, um der Kirche aus dem unheilvollen Doppelpapstthum durch versöhnende Weisheit herauszuhelfen; von Patriotismus getrieben das andremal, um dem durch die englisch-französischen Kriege zerrütteten Vaterland wieder Frieden zu stiften. Und weil die Doctoren der Universität bei beiden Gängen ins praktische Leben und diplomatische Verhandeln den Takt nicht verloren und sich nicht überhoben, weil sie im Gegentheil dort mit maßvoller Weisheit und hier mit dem Beispiel des Gehorsams auftraten, so trugen beide Missionen nur zur Vergrößerung des Ruhmes ihrer Anstalt bei. Doch es zieht eine innere Angelegenheit dieser Universität in demselben Abschnitt unsre Aufmerksamkeit fast noch mehr auf sich. Daß in diesen zwei höchst aufgeregten Jahrh. das Lehren und Lernen nicht immer in gleichmäßiger Ruhe verlaufen konnte, daß vielmehr das freie Schülerleben durch die kirchlichen und nationalen Kämpfe vielfachen Verirrungen preisgegeben war, ist leicht zu begreifen. Um nun bei der großen Ungebundenheit der Schüler in Rücksicht auf den Schulbesuch nicht gehindert zu sein, verlegten die Lehrer der Universität allmählich ihren Unterricht dahin, wo sie immer auf eine bestimmte und fleißige Zuhörerschaft rechnen konnten, in die Studirsäle der Collegia. Dadurch wurden diese, die landsmännische Asyle und Nachhülfeschulen der Universität gewesen, nach und nach zu selbständigen Universitätsanstalten für vollständige gelehrte Schulbildung, also aus Nebenanstalten der Universität die Mittelpuncte wissenschaftlichen Strebens. Freilich erfolgte damit kein Fortschritt in der Entwicklung der Schulen, vielmehr betrat man dadurch eine irrthümliche Bahn. Das, was ganz zweckmäßiger Weise angefangen hatte sich zu trennen, nämlich Facultäts- und Gymnasialunterricht, führte man wieder mehr in einander über und um diesen Preis war gewiß der ruhige Fortbetrieb der Universitätsstudien zu theuer erkauft. Auch sonst entsprach die innere Entwicklung des Bildungswesens dem äußeren Gedei-

hen der Anſtalten nicht, eher ſtand beides im umgekehrten Verhältnis zu einander. Zwar fehlt es nicht an Beweiſen dafür, daß man oft mit Erfolg anfieng, Inhalt und Form der Lehrfächer von der herkömmlichen theologiſchen Auffaſſung zu befreien, die in alle und jede Wiſſenſchaft eingedrungen war, und daß man eine ſelbſtändigere Behandlung der Humaniora gewinnen wollte; aber das ſind leider nur die vereinzelten Verſuche und die verhallenden Rufe eines Gerſon und eines Clemengis, und man muß ſagen: gerade wie die Theologie dieſer Periode zu einer höchſt unerquicklichen geiſt- und genußloſen Scholaſtik verdorben war, ſo gieng auch das Studium der Römer in Wortſpaltereien und Spitzfindigkeiten auf und zeitigte in dem roheſten geſchmackloſeſten Stil nur höchſt widerwärtige Früchte. Auch für die geiſtlichen Seminarien und Mönchsſchulen hatte das ſinkende Anſehen der Kirche, die Entſittlichung des Klerus und der verfallende Glaube keine anderen als ſchlimme Folgen; die nachwachſende Geiſtlichkeit miſachtete die Wiſſenſchaft und that demnach in ihren Parochieen nur noch ſelten etwas für das Unterrichtsweſen. Eine Ausnahme findet für die bürgerliche Bevölkerung der größeren Städte des Landes ſtatt, wo, wie ſchon bemerkt, einige Unterweiſung in den Schulelementen durchaus Erfordernis wurde. Hier leitete im gedachten Zeitraum auch die Geiſtlichkeit petites écoles, d. h. kleine lateiniſche Schulen für die Parochie, alſo ähnliche Anſtalten, wie die univerſitätiſchen Mittelſchulen. Ueber die von Paris iſt Näheres aus einem Reglement bekannt, das die Jahrszahl 1357 trägt. Daraus iſt zu entnehmen, daß der grandchantre von Notre Dame die Parochialſchulen der ganzen Stadt unter ſich hatte, daß die Lehrer nur Knaben, die Lehrerinnen nur Mädchen unterrichten durften und daß die venia docendi bei ihm jedes Jahr aufs neue gegen Gebühr geholt werden mußte. Aus einer Hauptverſammlung endlich, die Pariſer Lehrer und Lehrerinnen im Jahr 1380 hielten (vielleicht die älteſte Lehrerverſammlung chriſtlicher Zeitrechnung), erſieht man, daß es damals in der Hauptſtadt der erſteren wenigſtens 41 gab, darunter manche mit dem Grade eines bachelier oder maître ès arts, und der letzteren 22, im ganzen alſo wenigſtens 63 Lehrer und Lehrerinnen für Parochialſchulen in Paris.

III. **In der neueren Zeit.** Der Reformation gieng bekanntlich der Humanismus voraus, die lebendigere, mehr objective Erkenntnis der alten Civiliſation, der griechiſchen Literatur und Philoſophie. Wenn derſelbe in Frankreich einen geringeren Einfluß ausgeübt, die Träger der geiſtigen Intereſſen weniger nachhaltig gefördert und beſonders das geſammte Unterrichtsweſen viel minder gehoben hat als in andern Ländern, ſo liegt der Grund davon nur darin, daß bei dem franzöſiſchen Volke die Reformation nicht durchdrang. Schuf jener durch die Auffindung neuer Standpuncte auf dem Boden der Wiſſenſchaft, durch die Erwerbung zuvor ungekannter ſchöner Provinzen im Reich des Geiſtes die Elemente einer intellectuellen Verjüngung, ſo ſprach dieſe das unerſchöpflich folgenreiche chriſtliche Princip der Individualität wieder aus und pflanzte ſo die edelſten Keime neuer Lebenskräfte in Gemüth und Geiſt der Völker. Deshalb ſieht man in Holland, im evangeliſchen Deutſchland, und wo ſonſt die große Verbeſſerung der Kirche bleibenden Eingang fand und mit dem humaniſtiſchen Streben zuſammentraf, die Renaiſſance auch ihre Weihe empfangen, das neue Geiſtesleben geadelt und gekräftigt. Faſſen wir zuerſt die Periode von der Reformation bis zum Sieg der Jeſuiten in den Schulen (1685) ins Auge, ſo finden wir, daß dieſes Princip des Selberſuchens, Selberdenkens und Selberglaubens auf Grund der heiligen Schrift im 16. Jahrh. auch in Frankreichs Geiſtesleben anfangs eingedrungen iſt; daher unter Franz I. und ſeinen Söhnen bis 1572 ſo mancherlei Beſtrebungen, um Gewiſſensfreiheit und reineren Glauben zu erringen, daher die vielen Verſuche mit und in einem neuen Glauben zu ſchönerer Entwicklung der Wiſſenſchaften zu gelangen. Jedoch vergebens: die ſtarre Macht des Romanismus, allem ſelbſtändigen Geiſtesleben durchaus feind, ſiegte wie im Staat ſo in der Kirche und in der Schule. In den Ländern der Reformation bringt das 16. Jahrh. das friſcheſte Treiben

im hohen und niederen Unt., in Frankreich dagegen beſchränkt ſich der ganze Einfluß des Humanismus auf das Unt.weſen dahin, daß man vom allerſtarrſten Silbendienſt in Grammatik und Auctoren einiges aufgab, im übrigen trat man faſt ebenſo bildungslos wie zuletzt und ebenſo beharrlich wie zuvor die alten Geleiſe breiter und breiter. Nachgerade wurde jegliche freiere ſelbſtändige Bewegung in der Wiſſenſchaft angefeindet, und daher trat man den Gegnern der ſcholaſtiſchen Philoſophie und der päpſtlichen Traditionen mit demſelben Haß entgegen wie denen, welche eingewurzelte Schäden im Unt.weſen angriffen; kurz Geiſtesfreiheit und wahrhafter Humanismus kamen weder beim Klerus noch in den Univerſitäten auf; dafür aber kamen und ſiegten die Jeſuiten und nun mußte, wer durch die Reformation nicht hatte gehoben werden können, durch ihre heftigſten Gegner ſich weiſen und meiſtern laſſen. Weil jedoch auch durch ſie im Unt.weſen keine große innerliche Verbeſſerung geſchaffen, weil die Principien der mittelalterlichen Scholaſtik in der Schule herrſchend erhalten wurden, ſo kam es, daß Frankreich vom 16. Jahrh. an, obſchon politiſch Deutſchland gegenüber ſich erhebend, in den eigentlichen Geiſteswiſſenſchaften und damit auch im Unt.weſen, im Vergleich mit dem genannten Lande, zurückgeblieben iſt.

Hauptſächlich die Univerſität von Paris erſcheint in dieſer Zeit im ungünſtigſten Lichte. Franz I. hatte im J. 1529 in Paris, aber außerhalb der Univerſität, das Collége de France geſtiftet, eine Staatsanſtalt für humaniſtiſchen Unt., weil er mit den philologiſchen und philoſophiſchen Leiſtungen der pedantiſchen Pariſer Profeſſoren ſich nicht begnügen konnte. Es glückt ihm, mehrere treffliche Gelehrte im In- und Ausland für die neuen Lehrſtellen zu gewinnen. Die Univerſität fürchtet jedoch dieſe Concurrenz und den freieren wiſſenſchaftlichen Sinn der dortigen Profeſſoren und bewirkt, daß das Parlament im J. 1533 les lisseurs du roi, d. h. die Profeſſoren des Collége de France wegen Ketzerei verhört: ſie hatten nämlich in ihren Vorträgen, zu denen jedermann Zutritt hatte, die heilige Schrift in die franzöſiſche Sprache überſetzt und gedolmetſcht. Bald geht ſie noch weiter; ſie macht ſich zur Genoſſin der Glaubensgerichte, ſtößt ihre freiſinnigeren Mitglieder von ſich, ſetzt ſich für Cenſur der Theaterſtücke und der Bücher in Thätigkeit, und thut, was ſie immer vermag, um von den Bildungsſtätten der Jugend alle jene Lehrer fern zu halten, in denen man etwas vom wahren Humanismus verſpürt, desgleichen alle Bücher mal sentant de la foi, d. h. beſonders die heilige Schrift. Da ſie ſelber aber nicht das Mindeſte zur Hebung des wiſſenſchaftlichen Sinnes unter den Schülern erreicht, ſo geht die Pariſer Univerſitätsjugend, die ohnedies ſtets genußſüchtig ſich gezeigt, nun jedes edleren Strebens verluſtig und verfällt in Ausſchreitungen und verbrecheriſche Exceſſe, wie ſie zuvor auch in der verſchrieenſten Zeit nie erhört worden waren. Seinen Höhepunct erreichte das in den Jahren 1548—1558. Weder Prévôt und Parlament richteten etwas aus, noch auch der Rector und die Principale. Da letztere geſtehen, daß ſie nicht mehr über die jungen Leute Herr werden, ſo legt ſich zuletzt die königliche Macht mit ihren Soldaten ins Mittel, ein unwiderſprechliches Zeugnis dafür, daß die Université in der Feindſchaft gegen das neue Geiſtesleben ſich ſelbſt bekämpft, daß ihre Lebenskraft im Abnehmen begriffen ſei und daß ſie ſowohl äußerlich als innerlich Rückſchritte gemacht. Nachdem jedoch einmal dieſer Stand der Dinge eingetreten war, ſo konnte es dem mehr und mehr wachſenden Königthum nicht ſchwer werden, dem kleinen pädagogiſchen Staat die äußere Selbſtändigkeit noch mehr zu ſchmälern. Das geſchah, und in Folge dieſes Strebens machte man nicht nur in Bälde aus dem Rector der vorher unabhängigen Corporation eine Art Vollmachtträger und Beamten des Königs, ſondern man ſah von jetzt an auch die Leitung der übrigen Univerſitäten und des geſammten öffentlichen Unt.weſens als eine Sache der Staatsregierung an. — Als ſodann unter der Regierung Heinrichs IV. die Selbſtverwaltung der Pariſ. Univ. noch weiter erſchlaffte, ließ man ſich von der Staatsregierung von neuem unter die Arme greifen, und auf dieſem Wege verwandelte ſich ſeit 1600 der Rector vollends ganz in einen

Beamten des Königs und sein ganzes Verwaltungsgebiet kam unter ein königliches Regiement. Dasselbe hob zwar etliche schlimme Misbräuche auf, regelte aber im ganzen nur äußerliche Verhältnisse und war nicht im Stande ein neues inneres Leben zu pflanzen. In der Reihe der äußerlichen Mittel erscheint unter andern 1629 jenes Privilegium, das den Univ. ausschließlich das Recht verlieh, auf die akademischen Grade vorzubereiten, so daß niemand zu einer Staatsprüfung zugelassen werden konnte, der nicht durch ein Studienzeugnis darthat, daß er wenigstens 3 Jahre Unt. an einer Univ. empfangen habe. — Zum Glück für das franz. Staatsschulwesen, denn als solches läßt sich die Gesammtheit der Universitäten sammt den Coll. und Mittelschulen des Landes jetzt ansehen, waren aber seit 1564 durch die Jesuitenschulen sehr gewichtige Concurrenten im Lehr- und Erziehungsfach aufgetreten, und der Eifersucht der Staatsanstalten gegen jene außerhalb der Universitäten stehende ist es wohl vornehmlich beizumessen, wenn sie selber nun auch wieder zu einigen Fortschritten gelangen. Von 1594—1603 mußte der Orden zwar das Land räumen und erst 1618 durfte er wieder zu unterrichten anfangen; aber schon 1643 sahen sich die Väter wieder sosehr in Gunst, daß sie von neuem um den Mitgenuß des Universitätenprivilegiums von 1629 sich bewerben konnten. Die Universitäten wehrten sich zwar noch einige Jahrzehnte, aber hundert Jahre nach seinem ersten pädagogischen Auftreten in Paris, im Coll. Clermont, (das heutige Coll. Louis le grand) sah sich der gewandte Orden, nachdem L. XIV. die jesuitischen Anstalten unter seinen Schutz genommen und ihnen auch die gewünschten Privilegien zuerkannt hatte, nicht bloß in der Hauptstadt, sondern in der größeren Hälfte des Reichs als Herrn des Unterrichts (vgl. auch d. Art. Benedictiner Bd. I, 541 ff.). Die Fortschritte aber, welche die Laienschulen durch die jesuitischen machten, sind nicht zu verkennen: die Lehrer werden eifriger, befleißen sich ansprechenderer Methoden, und wecken mehr Sinn für wissenschaftliche Bildung; ebenso wird der Kreis der Unt.fächer erweitert und auch mehr Rücksicht auf die Ansprüche des Lebens genommen. Gleichwohl konnte diese Einwirkung keine nachhaltige Verbesserung zur Folge haben, und auch nur selten wahrhafte Geistesbildung erzeugen. Denn trotz allem klugen Nachgeben und Gewähren wurde doch das Element der Freiheit, das Recht der Individualität, im Princip nicht zugegeben, trotz geläufigem Lateinischreden kein wahrhafter Humanismus gepflegt, sondern nur die mittelalterliche scholastische Denk- und Anschauungsweise; desgleichen wurde keine Belebung des religiösen Gefühls versucht, weil man eigentlich weniger Eifer für die Religion, als gegen die Akatholiken bezweckte. — Die geistlichen Seminarien giengen während dieser Periode auf den alten Bahnen in der alten Weise fort, bis gegen die Mitte des 17. Jahrh. die Professoren des Jesuitenordens auch hier die Leitung an sich zogen. Von größerem Eifer der Geistlichen überhaupt für den Jugendunt. in den ländlichen Gemeinden kann nichts berichtet werden, doch finden rühmliche Ausnahmen statt, sowie auch zu lesen ist, daß manche ihrer Elementarschulen über die Elemente des Lesens und Schreibens hinausgehen, sich aber von den stets eifersüchtigen Universitäten zurückweisen lassen müßen. — An den Parochialschulen in den Städten ist keine Veränderung vorgegangen, außer der, daß seit 1613 die Oratorier in ihnen thätig sind und hier wie auch sonst in den klerikalen Anstalten durch stillen Berufseifer und gottesfürchtige Gesinnung Gutes wirken. Zu eigenen öffentlichen Schulen brachten es die Protestanten trotz ihrer Bemühungen nur selten, woher es kam, daß zu den écoles buissonnières (heimliche od. Heckenschulen) Zuflucht genommen wurde, so oft die katholische Parochialbehörde die Erlaubnis zum Schulehalten nicht ertheilte. — Mit dem Schluß des 17. Jahrh. kommt endlich die Zeit, in der das französische Schulwesen, d. h. das öffentliche, allmählich die Scholastik überwindet. Da durch die Erzieh.- und Unt.grundsätze der Jesuiten das innerste Wesen des mittelalterlichen Unt. nicht verändert, sondern nur durch ansprechendere Handhabung und einladenderes Gewand neu belebt worden war, so dauerte er in den Universitäten

und Coll. fort, bis endlich die Philosophie von Descartes den mittelalterlichen Todten begräbt. In Deutschland ist man die Scholastik durch das Eindringen in die lateinische und griechische Cultur und durch die Grundsätze der Reformation losgeworden, in F. überwindet man sie durch die mathematischen Grundzüge und Operationen einer Philosophie. Descartes gab durch die Einfachheit seiner Logik, durch die augenfällige Gliederung, die Uebersichtlichkeit und die Klarheit der Anschauung, die sein System so vortheilhaft auszeichnen, dem französischen Geist treffliche Mittel an die Hand, um sich endlich frei zu machen, von den willkürlichen Traditionen und äußerlichen Regeln zu den Objecten selber vorzudringen, die leblosen Abstractionen zu verlassen und zum Verständnis der Gegenstände selber zu gelangen. Den Weg in die Schulen fand diese Philosophie durch die Petites Ecoles von Portroyal. Wenn aber eine einfache Privatbildungsanstalt das vermocht und solch großen Einfluß auf das gesammte französische Jugendbildungswesen ausgeübt hat, so müssen jedenfalls neben den neuen philosophischen auch noch besonders zeitgemäße und ausgezeichnete Bildungsprincipien zur Anwendung gekommen sein. Auf dem Gebiet der Erziehung sehen wir in der That in den Petites Ecoles von Portroyal manch wohlthätigen Gegensatz zu denen der Jesuitenanstalten: herzliche Liebe zur Jugend, selbstlose Hingebung für die Interessen der Schule und der Menschheit; in Sachen des Unterrichts aber halten sie fest am formalen Princip, d. h. sie entdecken den franz. Schulmännern alle die Hauptstücke einer naturgemäßen, einfachen und rationellen Methode, verfassen werthvolle Schulbücher in diesem Sinne und stellen in ihrer Praxis selbst ein Muster des bildenden Unt. auf. Von den Schulfächern, die durch sie besonders gefördert wurden, ist zu nennen: der Muttersprachunt., der vor ihnen in den humanistischen Schulen nicht gekannt war, die Logik und das Griechische; überall dieselbe einfache Auffassung und klare Darstellung, ganz das, was in der eigensten Organisation des franz. Geistes als Bedürfnis und als Vermögen zu liegen scheint. Die Petites Ecoles dauerten verhältnismäßig kurze Zeit, aber ihr großer Einfluß auf die Schulen setzte sich ziemlich lange durch ihre Lehrbücher fort. Von allen Schulmännern Frankreichs aber ist Rollin, 1661 bis 1741, der berühmte Rector der Pariser Univ. derjenige, der am glücklichsten in den Fußtapfen der Männer von Portroyal gegangen ist. Seine Leistungen für die Humaniora, besonders auch für den Unt. in der Geschichte, den er eigentlich zuerst in die Coll. brachte, und besonders sein Traité des études stempeln ihn zum größten Pädagogen, den Frankreich in den letzten Jahrh. hatte. Leider wurde nachher in seinem Sinn nicht weiter gewirkt, so wie besonders auch die erziehlichen Grundsätze der Portroyalisten nicht ferner beachtet und fortentwickelt wurden. Ueberhaupt trug, was freilich in der Natur der Sache liegt, das System des Descartes dem franz. Unt.wesen bei weitem nicht die Früchte, welche wir in Deutschland aus den Principien der Reformation entstehen sahen, sondern es beschränkt sich der Fortschritt, den die Pädagogik durch Descartes und die Petites Ecoles von Portroyal in Frankreich thatsächlich erfährt, auf den Gewinn trefflicher formaler Methoden. Die Scholastik schwindet, der Humanismus jedoch stellt sich nicht ein: die Jesuiten wollten und konnten ihn nicht bringen, da sie dem Individuum Freiheit und selbständige Entwicklung nicht gestatten; in Portroyal war er zwar anerkannter Herr, aber den Weg von den Privatschulen in die des Staates fand nur die oben beschriebene Methode, nicht der Humanismus. Auch von anderer Seite her wurden die Fortschritte erschwert. Was seit L. XIV. in allen Gebieten des Staatslebens sich geltend machte, das Reglementiren bis ins kleinste, das Auffaugen aller kleinen Selbständigkeiten durch die obersten Reglerungsorgane, das zeigte sich auch im Gebiet der Erziehung und des Unt., man hemmte die Einzelentfaltung in der lehramtlichen Thätigkeit und machte Erzieher und Lehrer immer unselbständiger. Das verringerte natürlich die lebendige Theilnahme und den Eifer um das Gelingen; die Talente blieben mehr und mehr dem Lehrerstande fern und die Schulen geriethen allmählich in das oberflächlichste mechanisirende Treiben. Die

Regierung ſah dieſe Uebelſtände des öffentlichen Unt. wohl ein, kam aber nicht ſo weit, Abhülfe zu ſchaffen. Doch wurde in der erſten Hälfte und beſonders gegen die Mitte des 18. Jahrh. unter den Coll. mehr Zuſammenhang hergeſtellt, ein allgemeiner Studienplan entworfen, neue Lehrfächer eingeführt und auch die wiſſenſchaftliche Bildung der Lehrer gehoben. Die Centraliſation des Unt.weſens in Paris, d. h. die amtliche, nahm jetzt und auf dieſem Wege ihren Anfang, die Präponderanz der Pariſer Univerſität und ihre maßgebende Wirkſamkeit beſtand allerdings ſchon ſeit Hunderten von Jahren. Aber die allerklügſte Centraliſation kann doch nur äußerlich wirken: daher bleiben die Zuſtände in den Schulen und Erziehungshäuſern gleich unerquicklich, daher die Lebloſigkeit und Schwäche, Verkehrheit oder Wirkungsloſigkeit der Pädagogik, gegen die Rouſſeau ſo treffend eifert, und die mittelbar zur Kataſtrophe von 1789 weſentlich beigetragen, inſofern ſie in die Familien und die Geſellſchaft überwiegend nur äußerlich geſchulte, geiſtig abgeſtorbene und in Anſehung der Religion mindeſtens indifferente junge Leute geliefert hat. Die Beſtrebungen der großen Revolution konnten natürlich von der Pädagogik und dem geſammten Schulweſen nicht Umgang nehmen. Zunächſt beabſichtigte man eine Reformation, indem man die Grundſätze von 1789 in alle Unt.anſtalten hineinpflanzen wollte. Ein Schulplan um den andern, eine Organiſation des öffentlichen Erzieh.- und Unt.weſens nach der andern tritt zu Tage; Talleyrand läßt 1791 das ganze öffentliche Schulweſen durch die Conſtituirende ausſchließlich dem Staat überantworten, gewährt jedem das Recht auf Unt., ſo wie er auch bei jedem die Erlaubnis des Lehrens oder der Gründung von Unt.anſtalten nicht von irgend einer Willkür, ſondern lediglich von der Beobachtung der allgemeinen Staatsregulative über das Unt.weſen abhängig macht. In den Primar-, Secundar- und Departementalſchulen, die er entwirft, ſoll aber nur allgemeine Bildung angeſtrebt werden. Das Jahr darauf bot der Philoſoph Condorcet, unter der Herrſchaft der Legislativen, einen neuen Entwurf, weil der vorige nicht zur Ausführung gekommen war, und in ihm geſchieht durch Bürgerſchulen und eine Art Realgymnaſium ein bedeutender Schritt in den Realismus hinein; denn Mathematik und Naturwiſſenſchaften treten in erſter Linie auf und mit einer oberflächlichen Kenntnis des Lateins zum Exponiren glaubt man genug erreicht. Auf dieſem abſchüſſigen Wege bewegten ſich auch die verſchiedenen Syſteme des Nationalconvents weiter; keines zwar trat ins Leben, aber jedes trug dazu bei, den ſeitherigen Beſtand der Schulanſtalten und der pädagogiſchen Erkenntnis immer tiefer zu erſchüttern. Zuletzt ſtrebte man, über alles Reformiren hinweg, zur völligen Zerſtörung des Alten. Der Convent hob in der That 1792 alle Coll. und alle Facultäten auf und beſchloß den Einzug ihres Vermögens. Im Namen der Freiheit vernichtete man alſo ſämmtliche Bildungsanſtalten mit all ihren corporativen Rechten und ihren Gütern und ſprach dann über den zertrümmerten Bau des öffentlichen Unterrichts hin die Freiheit des Unt. aus für jeden Citoyen, der nach den vom Convent genehmigten Schulbüchern Unt. ertheilen wollte. Der Fall des Monopols that jedoch keine Wunder; es entſtanden nur wenig Privatſchulen, ſolche mit höheren Unt.zielen gar keine. Um jedoch das Unt.weſen im großen und kleinen nicht länger verödet liegen zu laſſen, legte zuletzt der Convent ſelber Hand ans Werk, und gründete neue Bildungsanſtalten. Er that nicht ſelten einen glücklichen Griff, aber vor lauter Reorganiſationen und endloſen Anfechtungen des eben erſt Beginnenden kam nur ſelten Befriedigung durch und Vertrauen in ſeine Schöpfungen. Zuerſt 1794 wurde die Ecole centrale geſchaffen, ſpäter und noch heute Ecole polytechnique genannt, eine realiſtiſche Hochſchule für Ausbildung von Militär-Ingenieuren; der berühmte Monge war ihre Zierde und ſchuf hier die Géométrie descriptive. Im folgenden J. begann die Ecole normale, ebenfalls in Paris, ein Seminar zur Ausbildung von Gymnaſiallehrern; doch ſchon nach einem Vierteljahr wurde ſie wieder aufgegeben. Um dieſelbe Zeit ſollte auch für die begrabenen Coll. Erſatz geſchaffen werden. Man decretirte daher für die Republik 100 Centralſchu-

len, eine Art Misbildung von Realgymnasien, die auch wirklich nicht geriethen; die Vorträge der Professoren waren zu hoch, die Schulzucht mangelte gänzlich und die Einrichtungen entsprachen den Bedürfnissen im allgemeinen zu wenig. Im October 1795 erschien ein allgemeines Landesschulgesetz; aber es blieb ein todter Buchstabe und alle Organisationen ließen rathlos, solange die politischen Verhältnisse nicht wieder in ein festes Geleise gebracht waren. Kaum war jedoch dies durch die Directorialregierung geschehen, so wurden da und dort im Lande Privatschulen eröffnet, um ungestört von staatlicher Reglementirung das Bildungsgeschäft an der städtischen Jugend wieder aufzunehmen; natürlich vorherrschend nach den Grundsätzen der Zeit vor 1789, doch auch mit Zugeständnissen an den immer unabweislicher gewordenen Realismus. An diese Zeichen der Umkehr knüpfte das Consulat seit 1800 wieder Staatsschöpfungen an, so z. B. 4 große Coll. in Paris, Versailles, Fontainebleau, St. Germain und in Compiègne ein Realgymnasium, in dessen Organisation man wohl zum erstenmal das System der Bifurcation durchgeführt sieht. Vom J. 1802 an drängt man das alte Revolutionsschulsystem immer erfolgreicher weg, die Schule wird wieder an die Kirche gebaut, feste Grundpfeiler suchen wieder das gesammte Erzieh.- und Unt.wesen zu stützen, nachdem es 10 schreckliche Jahre lang dem Zerstörungswerk der Unwissenheit, Roheit und Gottlosigkeit preisgegeben war. Die gebieterischen Bedürfnisse des Lebens nöthigten Familie, Gemeinde und Staatsregierung zum thatkräftigsten Zusammengehen: 1803 wurde die medicinische, 1804 die juristische Facultät wieder hergestellt, ebenso die Ecoles de pharmacie geschaffen. Statt der früheren Coll. bekam man nun die Lycées, die sich besonders durch ihre Berücksichtigung der Mathematik und Physik bemerkbar machten; für Schulzucht, Schulinspection, Unt.programme wurde in ihnen mit Erfolg gearbeitet, und 1805 waren schon wieder 30 Lycées und 250 Colléges communaux in Thätigkeit. Aber nun hob die Regierung auch wieder die fast absolute Unterrichtsfreiheit auf, und nahm das gesammte Schulwesen unter ihre strengste Aufsicht. Hierauf wurden die Beziehungen zu den bischöflichen Seminarien geordnet, überhaupt alle Elemente des nationalen Schul- und Erziehungswesens studirt, um sie in einer neuen großartigen Organisation zu vereinigen (vgl. d. Art. Errichtung von Schulen, Bd. II, 217 und d. Art. Belgien, Bd. I, 494.).

Der Kaiser hob nämlich die alten provincialen Anstalten auf und vereinigte die zuvor unter sich nicht verbundenen einzelnen Lehrkörper des ganzen Landes in einer einzigen Unterrichtscorporation, in der Université de France, 17. März 1808. Er faßte in diesen einen gewaltig großen Rahmen das gesammte öffentliche Schulwesen, also alle Bildungsanstalten von den Primarschulen an aufwärts bis zur Ecole normale und den Facultäten, sammt allen Instituten und Pensionaten, und neben den Lehrern noch die Oekonomen und alle Beamten, die für das Unt.wesen angestellt sind. Es befanden sich demgemäß nur die großen und kleinen bischöflichen Seminarien außerhalb der Univ. Ihren besondersten Charakter erhielt jedoch diese Schöpfung Napoleons dadurch, daß er ihr allein wieder das Unterrichtsrecht als Monopol zuschied, also jedermann zwang, den Unterricht der Université anzunehmen. Durch diesen Sieg der Staatsgewalt über die theuersten Menschenrechte wurde aber die Univ. nicht bloß Repräsentantin des Staates, sondern das ganze Erziehungs- und Unt.wesen Staatseigenthum. Natürlich wurde ihr möglichst wenig Autonomie gelassen, und ihre ganze Gliederung so geordnet, um jegliche Selbständigkeit oder individuelle Regung fast unmöglich zu machen. Zu dem Ende wurde das ganze Unt.wesen in das Netz einer trefflich zusammengreifenden Administration geschoben und alles und jedes, Schulbücher und Methoden, Personalangelegenheiten und Organisationen, einer bureaukratischen Centralleitung in Paris, dem Grandmaître und dem Conseil de l'Université de France übergeben. Die Univ. war demnach ganz und gar ein Werkzeug in der Hand der Regierung; Unterrichtsfreiheit aber befaß sie

nicht, sondern nur ein Monopol. Unter solchen Umständen war sie freilich im Stande, „die pädagogischen Traditionen treu zu bewahren" und eine großartige Einheit des Unt., eine Regelmäßigkeit der Schuleinrichtungen zu erzielen, von der man in der Geschichte der Pädagogik sonst kein Beispiel kennt. Aber eben diese Einheit führte zum Mechanisiren, zur geistlosen Gleichförmigkeit; weil nur die offizielle Methode herrschen konnte, verharrte man beim Alten und wurde stabil auf einem Gebiete, dessen Losungswort Entwicklung ist! Neben diesem unberechenbaren Nachtheil erwäge man die Gefahr und Widersinnigkeit, die darin lag, das Bildungsgeschäft in der Provinz von dem der glänzenden und hochcivilisirten Hauptstadt abhängig zu machen, die Lycées und Colléges in der Bretagne und Vendée z. B. nach denen von Paris zu formen! So war das Ganze zwar ein scharfsinnig ausgedachter Mechanismus, der aber eine gesunde Organisation nach den Principien einer humanen Pädagogik nicht im entferntesten zu ersetzen vermochte. Die Université de France war, so ist oben gesagt worden, ein Werkzeug in der Hand der Regierung; jedes Instrument aber erfordert zur tüchtigen Handhabung einen Meister. So lange Napoleon herrschte, war sie jeder Zeit dienstbar und gefügig; kaum war sie jedoch in den Händen der Bourbonen, so wußte sie zu widerstreben. Sie machte ihren kräftig entwickelten Corporationsgeist geltend, entwickelte sich gegenüber dem blind rückwärtsdrängenden Episkopat zum Kämpen für Geistes- und Gewissensfreiheit, ja wuchs endlich zum Widersacher der Regierung heran. Dieses Ergebnis hatte die letztere schon frühe geahnt; daher ihre Absicht, die eine Université wieder in 17 provincielle, wie vor 1789, aufzulösen; daher ihr Vorgehen gegen die Ecole normale, diesen Brennpunct freierer Geistesentwicklung für die ganze Univ. Weil jedoch all ihre Schritte nur zum Vortheil jener Schulen ausfallen sollten, welche die immer maßloser auftretende Geistlichkeit trotz des Monopols der Universität zu gründen angefangen, weil durch sie für die Freiheit auf dem pädagog. Felde keinerlei Gewinn zu erwarten stand, so trat man von den meisten Seiten mit Entschiedenheit gegen deren Ausführung auf; und so groß auch der berechtigte Haß gegen die drückende Herrschaft der Univ. war, so war doch das Mistrauen gegen die Regierung und das mit ihr eng verbundene Episkopat noch viel größer. Nichtsdestoweniger ließ jene es auch fernerhin nicht an Versuchen fehlen, sich die Auctorität im Unt.wesen zu verschaffen. Durch eine Ordonnanz vom 15. Aug. 1815 nahm man der Univ. das Haupt weg, den Grandmaître und den Oberstudienrath, und übertrug die Befugnisse und Obliegenheiten beider einer königlichen Unterrichtscommission, anfangs aus 5, später aus 7 Mitgliedern bestehend. Weil aber das ganze öffentliche Erziehungs- und Unt.wesen dem Ministerium des Innern zugetheilt blieb und zwar so äußerlich, daß dieses in keinerlei Weise einen nachhaltigen Einfluß auf dasselbe sich verschaffen konnte, so wurde die Unt.commission, oder vielmehr jedes einzelne Mitglied derselben in der ihm zugewiesenen Abtheilung unumschränkter Chef. Natürlich hatten bei dieser ungemessenen Selbständigkeit die offenbarsten Parteibestrebungen Raum, und der Despotismus der einzelnen Oberstudienräthe ward größer und gehaßter als je zuvor der des ganzen Conseil unter der napoleonischen Regierung. Im Nov. 1820 wandelte man deshalb die königliche Commission wieder in einen conseil royal de l'instruction publique um, dessen Präsidenten wieder das Nominationsrecht zufiel, machte letzteren zwei Jahre darauf aufs neue zum Grandmaître de l'Université und durch die Ordonnanz vom 26. Aug. 1824 zugleich zum Minister des öffentlichen Unterrichts und der geistlichen Angelegenheiten. Aber alle diese raschen Veränderungen, die zudem ohne mancherlei nachtheilige Schwankungen durchs ganze weite Schulgebiet nicht gedacht werden können, halfen einem Hauptübelstand nicht ab: dem nicht selten gewaltthätigen oder parteiischen Verfahren, der ungemessenen Selbständigkeit und sozusagen Unverantwortlichkeit jedes einzelnen Oberstudienraths in seinem Amtskreis. Das Verdienst, diesem Uebelstand zuerst entschieden begegnet zu sein, gebührt dem Unterrichtsminister Va-

tismenil, der im März 1829 der herrenloſen Oberſtudienbehörde ein Haupt verlieh, indem er die Räthe ſich unterordnete und ihren Beſchlüſſen erſt durch ſeine Gutheißung Geltung zuerkannte. Um eben dieſe Zeit wurden auch Aenderungen finanzieller Natur in Ausſicht genommen. Die Univ. hatte zur Zeit ihrer Stiftung ein eigenes Vermögen erhalten und ſeither ihr eigenes Budget geführt. Das ſollte nun anders werden. Schon im Aug. 1827 verlangte die Oberrechnungskammer und ihr nach bald auch die Regierung, Vermögensverwaltung und Budget der Univ. ſolle gleich dem der andern öffentlichen Dienſte behandelt, alſo mit dem Staatsbudget vereinigt und ihre Poſitionen der Einſicht und Genehmigung der Kammern unterbreitet werden. Durch den Sturz der Bourbonen verzögerte ſich zwar die Ausführung dieſer Maßregel noch um einige Jahre, aber von 1835 an trat ſie doch ins Leben: eine höchſt folgenreiche Aenderung und einer der weſentlichſten Schritte, um die Univ. de France aus ihrer ganz aparten Stellung herauszuſchaffen. Doch brauchte es noch einiger andern, um dieſen Staat im Staate aufzulöſen; noch beſaß ja die Univ. das Unterrichtsmonopol, wohl das gehäſſigſte, das es geben kann, und das auch unter Louis Philipp nicht minder ſchroff zur Geltung gebracht wurde. Die Charte zwar verſprach ein Unterrichtsgeſetz und auch ein Geſetz über Unterrichtsfreiheit, aber dieſe Paragraphen giengen nur theilweiſe in Erfüllung. Was den erſteren betrifft, ſo gab Guizot ſchon den 18. Juni 1833 das Geſetz über den Primärunterricht, ein Werk, dem er ſich mit ausgezeichnetem Eifer gewidmet, durch das er ſich als Pädagogen und als Wohlthäter des Volkes erwies, und wodurch der Unterrichtsfreiheit wenigſtens auf primärem Gebiete ein genügender Spielraum eröffnet wurde. Ueber das mittlere Schulweſen wollte jedoch die verheißene Sonne noch immer nicht aufgehen, was von dem Klerus um ſo ſchwerer empfunden ward, weil, begünſtigt von dem raſchen Wechſel der Unterrichtsminiſterien, die Macht des Oberſtudienraths wieder ſehr zunahm. Die dreißiger Jahre hindurch ließ ſich zwar die Geiſtlichkeit dieſe Herrſchaft ziemlich ruhig gefallen; ſie lebte ihrem ſeelſorgeriſchen Berufe und ihren Seminarien, wünſchte aber doch fort und fort Unterrichtsfreiheit, entgegen dem Streben der ſogenannten Liberalen, welche ſich vor dem Einfluß geiſtlicher Schulen und geiſtlicher Pädagogik fürchteten und in der Univ. den Hort der Gewiſſensfreiheit ſchützen wollten. Als jedoch dieſe beiden Richtungen ſchärfer aneinandergeriethen, die Anfeindungen gewiſſer wiſſenſchaftlichen und kirchlichen Richtungen durch den Oberſtudienrath und die Univ. lautere Klagen hervorriefen, trat der Klerus, beſonders ſeit 1842, nachhaltiger und allgemeiner gegen den Oberſtudienrath auf, deſſen Competenz er beſtritt, und gegen die Univ., deren Monopol er durchaus zerſtört wiſſen wollte. Damit begann nun die bekannte Agitation des Epiſkopats für Unterrichtsfreiheit. Hinter den Biſchöfen arbeiteten freilich die Jeſuiten; Fanatismus und Maßloſigkeiten aller Art traten im geiſtlichen Lager hervor und zeigten deutlich den Kern und die eigentliche Richtung der ganzen Bewegung. In der Univ. bekämpft man die neue Ordnung der Dinge, alle liberalen Tendenzen, der römiſche Katholicismus will wieder die geiſtliche Herrſchaft über die Nation. Man begehrt Unterrichtsfreiheit nicht der allgemeinen Freiheit wegen, ſondern weil man hofft, Herr der geſammten Jugend- und Volkserziehung werden und die Nation allein leiten zu können. Daher läßt man in ſeiner Kritik an den Leiſtungen der Univ. auch gar nichts gutes mehr; letztere ſei voller Unglauben und ſittlicher Lauheit, alle Gewiſſenloſigkeit des gegenwärtigen Geſchlechts und die ganze Krankheit des Materialismus habe man ihr zu verdanken. Das beweiſen der Unterricht, die Schulbücher, das öffentliche und private Leben der Lehrer ſowie auch ihre Schriften. Die Philoſophie der Univ. aber bilde die unſichtbare Grundlage dieſer Uebelſtände, ſie müße alſo gänzlich verworfen und durch die katholiſche erſetzt werden, welche das Princip der freien Forſchung nicht anerkenne, ſondern unter die Auctorität Roms ſich ſtelle, ſintemal die Kirche die Wahrheit nicht erſt ſuche, da ſie ſolche ja ſchon habe. Alſo von neuem die Scholaſtik des Mittelalters! Weil nun dieſe Kämpfe nimmer ruhten, und weil die

römiſchen Ultras in ihren Debatten ſogar mit der faſt abſoluten Unterrichtsfreiheit ſich nicht zufrieden geben wollten, entſtand 1845 eine große Aufregung des öffentlichen Geiſtes, und ſie legte ſich nicht eher wieder, als bis Papſt Gregor XVI. in eben dieſem Jahr für Frankreich die Aufhebung der Jeſuiten als franzöſiſcher Congregation verfügte. Nunmehr wurden auch die Forderungen der Biſchöfe wieder gemäßigter. Der Unterrichtsminiſter Salvandy, wohl einer der thätigſten und verdienſtreichſten, ein Mann voll pädagogiſcher Einſicht, achtete es ſomit für weiſe und gerecht, ſeitens der Regierung ebenfalls verſöhnliche Maßregeln zu ergreifen und gegründeten Uebelſtänden abzuhelfen. Demgemäß reorganiſirte er im Dec. 1845 den Oberſtudienrath in der Weiſe, daß neben den lebenslänglichen Räthen, die durch die Bourbonen geſchaffen worden waren, wieder zeitweilig ernannte zu ſitzen kamen und ſo im Collegium verſchiedene Vorſchläge und auch auswärtige Stimmen vernommen werden konnten. Er wollte außerdem der Univ. ein Segen auch noch dadurch werden, daß er den einzelnen Aemtern innerhalb derſelben und den Lehrern zu ſelbſtändigerer Stellung und freierer Bewegung verholfen hätte. Aber aus Furcht vor der römiſch geſinnten Geiſtlichkeit wollten ſogar die Liberalen nichts von weiterer Freiheit oder Unterrichtsfreiheit vernehmen, lieber noch mehr Zwang zur Einförmigkeit, lieber noch mehr Mechanismus und Deſpotismus der alten Univ. Doch die Geiſtlichkeit, verſtärkt durch die katholiſche Laienpartei, regte die Fragen immer aufs neue an; ſie konnte das Monopol nicht länger in den Händen der Gegnerin wiſſen, die gerade damals auch ihre Finanzen in ſchönſter Blüte ſah. Dies rief Salvandys Aprilentwurf von 1847 hervor. Er räumt darin der Geiſtlichkeit für den Secundarunt. dieſelben Befugniſſe ein, wie für den Primarunt. ſchon früher geſchehen, alſo vornehmlich Inſpection und Leitung des Religionsunt. und Vertretung in allen berathenden Unt.behörden. Er bildet einen neuen Oberſtudienrath, nämlich eine über allen Partelen ſtehende oberſte Unterrichtsbehörde, in der die Univ. nicht mehr ausſchließlich vertreten iſt, ſondern neben ihr die Staatsregierung, die Biſchöfe, die evangeliſchen Conſiſtorien, das iſraelitiſche und die Privatanſtalten, alſo einen Conseil supérieur de l'instruction publique, und nicht mehr de l'Université. Die Jeſuiten werden ausgeſchloſſen; von den Inhabern und Lehrern der Privatanſtalten verlangt er weder Sittlichkeits- noch Fähigkeitszeugnis, ſondern einzig die wiſſenſchaftl. Grade. Das certificat d'études aber erläßt er nicht, denn er will durch dieſes Studienzeugnis zu regelmäßigen Studien in geordneten Anſtalten nöthigen, ſo wie er überhaupt die Freiheit, nicht den Verfall des öffentlichen Unterrichts bezweckt. Den geiſtlichen Seminarien geſtattet er Laienunterricht und nach Erfüllung der Gradbedingungen für die beiden Oberclaſſen auch die Zulaſſung ihrer Schüler zur Baccalaureatsprüfung, wenn nämlich dem Miniſterium von all den Seminarien, die ſich dem Geſetz anſchließen wollen, der Controle wegen die jährlichen Schülerverzeichniſſe zugeſandt werden. Aus dem ganzen Entwurf geht unzweideutig hervor, wie die alte Univ. allmählich aus ihrem ſtarren Bann, aus ihrer unhaltbaren, weil ungerechten Stellung in eine natürlichere, freiere, gerechtere gebracht werden ſollte, und daß der Miniſter eine geordnete Unterrichtsfreiheit neben einem kräftig organiſirten Staatsunterrichtsweſen zu ſchaffen beabſichtigte. Leider trat nur der kleinere Theil des Entwurfs ins Leben; denn die Februarrevolution von 1848 ſchnitt all dieſe Beſtrebungen zunächſt entzwei. Daß in dieſem und dem folgenden Jahre das geſammte Erziehungs- und Unterrichtsweſen von der Revolution in gewaltige Mitleidenſchaft gezogen wurde und daß gefährliche Tendenzen unheilvolle Experimente verſuchten, kann nicht in Erſtaunen verſetzen, aber auch nicht im einzelnen hier nachgewieſen werden. Die katholiſche Partei blieb jedoch während der politiſchen Stürme und Fluctuationen nicht unthätig, behielt vielmehr ihr altes Ziel, völligen Sturz des Monopols in der Univ. und Unterrichtsfreiheit, immer feſt im Auge, bis ihr endlich das Geſetz vom 15. März 1850 das Gewünſchte brachte. Der Oberſtudienrath wird durch dasſelbe neu zuſammengeſetzt, die écoles secondaires der Geiſtlichen bekommen

viel freiere Wahl und können nun mit denen des Staats rivaliſiren; der Art. 17 läßt Privaten und Aſſociationen zum Unterricht zu und der Art. 51 nöthigt endlich zu Mädchenſchulen. Durch dieſes Geſetz iſt thatſächlich das Monopol des Unterrichts gefallen, die ehemalige Corporation kein außerordentliches Glied mehr am Leibe des Staats, die Univ. nicht mehr Staat im Staate, ſondern eine Staatsanſtalt. Demgemäß wird am 22. Aug. 1850 der Durchſtrich ihrer Renten in dem Hauptbuch der Nationalſchuld und die Vereinigung ihrer Domänen mit denen des Staats beſchloſſen. Was aber von Trümmern der alten Univ. noch übergeblieben war, das fiel vollends durch das Geſetz vom 9. März 1852. Hatte ſie bis dahin noch einige Schatten von Selbſtherrlichkeit bewahrt, Candidaten präſentirt und ſich theilweiſe ſelber ergänzt, ſo konnte nunmehr das Staatsoberhaupt, auf den Vorſchlag des Unterrichtsminiſters hin, alle Höchſtangeſtellten ſelber ernennen und entlaſſen, Oberſtudienräthe, Landesſchulinſpectoren, Rectoren der Akademien, Facultätsprofeſſoren, und der Miniſter von ähnlicher Macht für den Mittelunterricht Gebrauch machen. Ferner wurde die Oberſtudienbehörde von neuem umgeändert, und vornehmlich die permanente Section, das eigentliche Fachcollegium entfernt. Nunmehr war die alte Université de France endlich todt, der alte Oberſtudienrath, das Monopol, die Selbſtverwaltung und das eigene Vermögen begraben und ein ganz Neues an ihrer Stelle. Aber bis in die innerſten Gemächer ſollte ſich die Neugeſtaltung erſtrecken, und auch dazu fand der Kaiſer in Fortoul einen reformeifrigen Miniſter. Am 15. März fand die erſte Sitzung der neuen Oberſtudienbehörde ſtatt und am 10. April wurde ſchon ein umfaſſendes Unterrichtsgeſetz unterzeichnet. Da es das Syſtem der Biſurcation in die humaniſtiſchen Schulen einführte, d. h. Gymnaſial- und Realgymnaſialcurſe neben einander aus dem Mittelgymnaſium hervorgehen ließ, folgerichtig auch zweierlei Maturitätsprüfungen und zweierlei Sectionen im Gymnaſiallehrerſeminar errichtete, ſo machte jenes Geſetz eine ganz neue Studienordnung ſo wie vermehrtes Perſonal nothwendig. Gleichzeitig hob das Unterrichtsminiſterium, das in dieſer Zeit eine erſtaunliche Thätigkeit entfaltete, einen vielmals beklagten Uebelſtand. Seither hatte eigentlich kein feſter Zuſammenhang zwiſchen den allgemeinen Bildungsſchulen und den Fachſchulen des Staates beſtanden. Weil dies nur zum Schaden eines guten Unterrichts in den Lycées ausfiel und nur die Privatinduſtrie Nutzen daraus zog, ſo ſetzte ſich Fortoul im Frühjahr 1852 mit den Miniſtern des Kriegs, der Marine, der Finanzen, als den Vorſtänden der polytechniſchen, Militär-, See- und Forſtſchule in Verbindung, um eine Uebereinſtimmung herzuſtellen zwiſchen ihren verſchiedenen Forderungen an die Lycées, den Concursprogrammen, Zulaſſungsbedingungen und Prüfungszeiten. Vom Anfang Juni bis Ende Juli 1852 faß deshalb eine gemiſchte Commiſſion, bemüht das Intereſſe der Lycées wie der Fachſchulen, des humaniſtiſchen und realiſtiſchen Unt. zu wahren. Den 13. Sept. einigten ſich die verſchiedenen Miniſterien und ſo war ein großer Fortſchritt zur Ordnung geſchehen und beſonders dem Lycealunt. eine werthvolle Wohlthat erzeigt. — Die Vermehrung der Lehrſtellen und theilweiſe Gehaltsaufbeſſerung, die hierauf vorgenommen wurde, machte aber im April 1853 eine namhafte Erhöhung der Lycealſchulgelder nöthig. Gegenüber den viel wohlfeileren geiſtlichen Mittelſchulen mußten ſich dadurch die Staatsanſtalten zum größten Eifer angetrieben fühlen, um ihre Superiorität nicht verloren gehen zu laſſen. Zunächſt freilich gieng die Geſammtſchülerzahl der letzteren gegenüber von 1848 um mehrere tauſend zurück, aber nur um ſich in den letztverfloſſenen Jahren wieder vollſtändig zu ergänzen. Die letzte große Veränderung, welche der Kaiſer im Unterrichtsweſen vornahm, traf den Primarunterricht, den er durch das Geſetz vom 14. Juni 1854 ebenſo ſehr unter die Präfecten als unter die Rectoren ſtellte, alſo dem Miniſter des Unterrichts und dem des Innern zugleich übergab. Bis dahin und noch nach Art. 31 des Geſetzes vom 15. März 1850

hatten die Gemeinderäthe den Primarlehrer erwählt, nunmehr ernennt ihn das Haupt des Departements, der Präfect. —

C. Behörden. Der Unterrichtsminiſter hatte ſeit 1824 faſt immer auch die geiſtlichen Angelegenheiten zu leiten. Seine Macht iſt früher durch die lebenslänglichen Studienräthe ſehr eingeengt geweſen, ſo wie auch die Unabſetzbarkeit ſeiner Untergebenen ihn vielfach hemmen mußte. In dieſen beiden Beziehungen ſind durch den Kaiſer Ludwig Napoleon höchſt energiſche Aenderungen erfolgt, in Folge deren das jetzige Miniſterium, wenigſtens nach der einen Seite hin, ſo ungehindert daſteht wie noch nie. Seit 1852 bezieht er 100,000 Fr. Gehalt, das Perſonal der verſchiedenen Bureaux zuſammen über 350,000 Fr. Noch weit mehr Veränderungen als dieſe oberſte Stelle hat aber die Oberſtudienbehörde erfahren; der Wechſel und Umgeſtaltungen ſind es hier ſo viele, daß wohl in keinem andern Departement und bei keinem Collegium Aehnliches aufgewieſen werden kann. Zuerſt, unter Napoleon, hieß er Conseil de l'Université und war der mehr oder weniger ſelbſtändige Beirath des Grandmaître de l'Université. Dieſer nämlich war im Namen des Kaiſers der eigentliche Herr und Regent der Univerſität, hatte die Ernennungen auf alle Stellen, die Disciplinargewalt und bezog einen Gehalt von 100,000 Fr. jährlich. Sein Collegium zählte 30 Räthe, ſämmtlich aus der Corporation; 10 derſelben waren lebenslänglich angeſtellt, mit 10,000 Fr.; ſie bildeten die Section der wirklichen Oberſtudienräthe, und einer von ihnen war der Canzler der Univ.; die 20 außerordentlichen Räthe wurden nur für ein Jahr ernannt. Dieſe ganze Oberbehörde der Univ. verſchwindet durch die Bourbonen von 1815 an 5 Jahre lang, 1820 erſteht ſie wieder als conseil royal de l'instruction publique, zählt aber nur noch lebenslängliche Mitglieder, wirkliche Räthe, die permanente Section der Fachmänner mit großer Selbſtändigkeit. Mit dem 7. Dec. 1845 hörte letztere auf und durch Salvandys Reſtauration der napoleoniſchen Oberſtudienbehörde wurde das Miniſterium noch einflußreicher. Aber auch ſo wurde ſie eben noch immer als Conseil de l'Université, als Partei gegen die geiſtlichen Schulanſtalten angeſehen, nicht als eine allgemeine Unterrichtsbehörde, welche parteilos die Univ. mitſammt den verſchiedenſten übrigen Unterrichtsanſtalten des Landes umfaßt. Den Fortſchritt in dieſem Sinne verwirklichte nun die geſetzgebende Verſammlung durch ihr Geſetz vom 15. März 1850, nach welchem die permanente Section aus 8 lebenslänglichen Räthen beſtehen, die übrigen 19, je auf 6 Jahre ernannten Mitglieder dieſer die Univ. mitſammt den freien Anſtalten umfaſſenden Landesſchulbehörde aus den verſchiedenen Staatsbehörden und Ständen genommen ſein ſollen; nämlich 4 Erzbiſchöfe oder Biſchöfe, 1 reformirter, 1 lutheriſcher Geiſtlicher, 1 iſraelitiſcher Conſiſtorialrath, 3 Staatsräthe, 3 Räthe vom Caſſationshof und 3 Mitglieder des Inſtituts; und zwar durften ſie alle durch die Wahl ihrer Collegen ernannt werden; dazu noch 3 Vertreter der Privatinſtitute, die der Miniſter vorſchlug.

Was im eben beſchriebenen Collegium noch an den urſprünglichen Conseil de l'Université und an Autonomie erinnerte, das entfernte das Märzgeſetz von 1852 aufs ſorgfältigſte, vor allem die permanente Section, denn der neue Oberſtudienrath wurde zuſammengeſetzt aus 3 Mitgliedern des Senats, 3 des Staatsraths, 5 Erzbiſchöfen oder Biſchöfen, 3 nichtkatholiſchen Geiſtlichen, 3 Mitgliedern des Caſſationshofes, 5 Mitgliedern des Inſtituts, 8 Generalinſpectoren des Unt. und zwei Vertretern der Privatanſtalten, ſo daß es alſo keine wirklichen Oberſtudienräthe mehr giebt. Weil aber dieſes Collegium von Fachmännern doch nicht ganz zu beſeitigen war, ſo hat man das Inſtitut der Landesſchulinſpectoren bedeutend erweitert und ſie faſt mit allen Befugniſſen der früheren wirklichen Oberſtudienräthe ausgeſtattet. Außerdem unterſcheidet ſich dieſer neue Oberſtudienrath beſonders noch dadurch von den früheren, daß ſämmtliche Mitglieder desſelben nicht mehr aus Collegialwahlen hervorgehen, ſondern direct von der Regierung ernannt werden, und zwar nur auf 1 Jahr. Zweimal jährlich beruft man die Mitglieder zu Sitzungen ein, um allgemeinere Fragen, Reglements oder Geſetze u. ſ. w. unter dem Vorſitz des Miniſters zu berathen; ſie beziehen jedoch keinen Gehalt.

Die Vermittlung zwiſchen dieſer oberſten Unterrichtsbehörde in Paris und den Bildungsanſtalten des ganzen Landes beſorgen die Landesſchulinſpectoren (inspecteurs généraux). Sie berichten an die Oberbehörde und repräſentiren dieſelbe bei ihren Viſitationen. Dieſe Stellen rühren aus der Stiftungszeit der Université de France her. Anfangs hatte man für den Facultätsunterricht und den der Gymnaſien 12, im Jahr 1818 15, im J. 1824 ſogar 18, im J. 1830 wiederum 12. Für das Primarſchulweſen wollte man viele Jahre lang nichts von ſolchen wiſſen; Salvandy endlich ſetzte im J. 1846 wenigſtens Oberinſpectoren für dasſelbe durch. Gegenwärtig zählt man 4 Landesſchulinſpectoren für den Primarunterricht, je mit 8000 Fr. Gehalt, 6 für die Lycées und Colléges (nämlich 3 für den humaniſtiſchen Unt. und 3 für den realiſtiſchen) je mit 10,000 Fr. und 8 für die Facultäten mit 12,000 Fr. Gehalt. Von dieſen 18 werden jährlich 8 in die Oberſtudienrathsſeſſion berufen, die andern können beliebig beigezogen werden, haben aber nur berathende Stimme.

Die Akademien. Das Unterrichtsweſen des ganzen Landes hat man, den ehemaligen Provinzen ziemlich entſprechend, in pädagogiſche Kreiſe abgetheilt, die von Anfang der napoleoniſchen Univ. her den Namen académies führen. Es gab deren gegen 40 Jahre lang 27, gerade ſo viel als es Appellationsgerichtshöfe waren. Im März 1850 gab man jedoch jedem Departement ſeine eigene Akademie. Natürlich wurden ſie auf dieſe Weiſe aus Provincialanſtalten zu departementalen erniedrigt und ſo die Sachen und die Namen entwerthet. Dieſem großen Nachtheil begegnete man durch das Geſetz vom 14. Juni 1854, welches, indem es je 6—8 Departements zu einer Akademie zuſammenlegte, nur 16 errichtete: Paris, (weil hier der Miniſter ſelbſt Rector iſt, hat man einen Vicerector) Toulouſe, Bordeaux, Lyon bilden die erſte Claſſe, und es beziehen die Rectoren derſelben 15,000 Fr.; Caen, Rennes, Montpellier, Poitiers, Dijon und Straßburg gehören in die zweite Claſſe, mit 12,000 Fr. Gehalt für den Rector; Grenoble, Nancy, Douai, Aix, Beſançon und Clermont fallen in die dritte Claſſe, mit 10,000 Fr. für das Rectorat. Das Haupt jeder Akademie iſt eben dieſer Rector. Er wohnt am Hauptort derſelben, ſteht unmittelbar unter dem Miniſterium, das durch ihn das geſammte öffentliche Schulweſen ſeines Territoriums, alſo Volksſchulen, Colléges, Lycées und Facultäten leitet. Er hat einen akademiſchen Beirath (Conseil académique) neben ſich, der ganz ähnlich zuſammengeſetzt iſt wie die Oberſtudienbehörde in Paris, nämlich aus den Kreisſchulinſpectoren, den Decanen der Facultäten, einem Biſchof, 2 Geiſtlichen, 2 Magiſtratsperſonen, 2 ſonſtigen Staatsbeamten oder Notabilitäten des akademiſchen Kreiſes; die 7 zuletzt genannten ernennt der Miniſter je für 3 Jahre. Der Rector iſt der Vorſitzende dieſer Kreisſchulbehörde; aber wie die Landesſchulbehörde in Paris durch die letzten Umbildungen zu einem wenig einflußreichen, gelegentlichen Berather herabgedrückt worden iſt, ſo wird auch dieſe Kreisſchulbehörde viel weniger mit den inneren Zuſtänden der verſchiedenen höheren und niederen Bildungsanſtalten beſchäftigt, als vielmehr mit Rechnungsfragen und Verwaltungsgegenſtänden behelligt. Den Kreisſchulinſpectoren (Inspecteurs d'Académie), fällt die Vermittlerrolle zwiſchen der Kreisſchulbehörde und den einzelnen Anſtalten des akademiſchen Kreiſes zu; ſie beſuchen alle die letztgenannten, mit Ausnahme der Facultäten.

Am Hauptort jedes Departements giebt es eine Departementalſchulbehörde; ſie hat das Primarſchulweſen und die Colléges unter ſich und der Präfect des Departements iſt ihr Vorſitzender. Endlich hat jede einzelne Schulgemeinde ihre Ortsſchulcommiſſion.

D. Schulen. I. Die Lycéen. An der Spitze eines jeden ſteht ſeit uralter Zeit ein Proviſeur als Director und unmittelbarer Leiter der Anſtalt, die, wie ſchon angedeutet, ſammt ihm und allen zugehörigen Lehrern und Beamten zunächſt unter die Oberaufſicht des Rectors der betreffenden Akademie geſtellt iſt. Wie der letztere viel mehr gebunden iſt, als im Intereſſe der Schulanſtalten liegt, ſo kommt auch dem Proviſeur ein zu geringer Grad von Selbſtändigkeit zu. Seine Hauptaufgabe iſt weniger,

das oberſte Erziehungs- und Schulregiment nach ſeinen anerkannten und erprobten Grundſätzen zu führen als die Adminiſtration zu beſorgen. Er iſt nicht der lebendige Mittelpunct des Erziehungsgeſchäfts, ſondern er hat nur darüber zu wachen, daß es nach den ihm von oben zukommenden Vorſchriften beſorgt werde, daß Ruhe und Disciplin in ſeiner Anſtalt beſtehe. Er hat keinen Unt. zu ertheilen, empfängt aber alle Abende die Diarien jeder Claſſe, um die eingetragenen Lehrparagraphen und Aufgaben in Augenſchein zu nehmen und mit den Programmen zuſammen zu halten. (Doch in Beziehung auf Unt. ſcheint jetzt ein Fortſchritt zu erfolgen. Denn laut Miniſterialverfügung vom 26. Dec. 1857 ſoll der Proviſeur ſich mit dieſen ſchriftlichen Berichten nicht mehr begnügen, ſondern ſeine Stellung als Gymnaſialrector auch gebrauchen, um ſelber zu ſehen; er ſoll den Lectionen anwohnen; Lehrer und Schüler würden dadurch angefeuert und er überzeuge ſich dann auch von den Fortſchritten der letzteren). — Aber trotz der eben hervorgehobenen Gebundenheit läßt ſich gleichwohl auf dieſem Poſten trefflich wirken. Der Proviſeur hat nämlich nicht wie der Rector eine vielfach getheilte, ſondern eine ſchön abgegränzte, ja eingefriedigte Thätigkeit. Innerhalb der ſtattlichen Mauern ſeiner Anſtalt kann er dennoch einige Selbſtändigkeit erringen, ſeine Individualität zur Geltung bringen, anregen, begeiſtern und durch den Einfluß ſeiner Perſönlichkeit das Syſtem erträglicher machen, ſobald er nur weder bloß oberſter Bureaubeamter noch auch Gelehrter, ſondern mit Kopf und Herz Schulmann und väterlicher Freund in ſeiner großen Familie ſein will.

Die Lyceen als Unterrichtsanſtalten. Seit langer Zeit, d. h. ſo lange ſie unter der Leitung des Staates ſtehen, haben vollſtändige Gymnaſialcurſe in ihnen ſtattgefunden; mit dem Beſitz einiger Leſe- und Schreibfertigkeit trat man ein, nach erſtandener Maturitätsprüfung wieder aus. Die Anzahl der Claſſen iſt jedoch nicht immer die gleiche geweſen. Gegenwärtig bilden die Claſſen VIII und VII die Division élémentaire, das untere Gymnaſium; die Claſſen VI, V und IV die Division de grammaire, das mittlere, und die Claſſen III, II, I^b oder Rhétorique und I^a oder Logique (ehmals Philosophie) die Division supérieure, das obere Gymnaſium, an das ſich in 24 Anſtalten noch die Mathématiques spéciales, eine Mathematikſchule anſchließt. Bei Einführung der neuen Studienordnung in die Lycéen, Oct. 1852, hat Fortoul ausgeſprochen, diejenigen Einrichtungen und Vorſchriften, welche die Probe der Erfahrung nicht beſtehen, ſofort wieder zu ändern. Nach einer Verſuchszeit von 5 Jahren hat ſein Nachfolger Rouland weitaus das meiſte aufrecht erhalten, nur im einzelnen ſind Aenderungen nothwendig geworden. Im Folgenden findet man nun Fortouls Syſtem mit dieſen Verbeſſerungen Roulands.

Division élémentaire. Eine Claſſe IX, die zu Zeiten ſchon beſtand, iſt weggefallen und wurde das erſte Leſen- und Schreibenlehren der Mutterſprache aus dem Untergymnaſium durchweg wieder ausgeſchloſſen. Ein Aufnahmsexamen in VIII beſtand eigentlich unter Fortoul nicht, weil er in ihr noch kein Latein treiben ließ. Das ſpäte Anfangen dieſer Sprache, nämlich im 2. Sem. von VII, hatte aber von Anfang an den Beifall vieler Lehrer nicht gehabt; die einſtimmigen Klagen und Wünſche der Profeſſoren des mittl. Gymn. und das ſichtbare Zurückbleiben hinter früheren Leiſtungen nöthigten Rouland mit dem Latein wieder um 3 Semeſter vorzugehen, es alſo ſogleich beim Eintritt in VIII beginnen zu laſſen, weshalb demnach jetzt von den Eintretenden Leſen, Schreiben und einige grammatikaliſche Kenntnis der Mutterſprache verlangt wird. In VIII und VII finden wöchentlich 10 classes ſtatt, jede zu 2 Stunden; jeder maitre élémentaire ertheilt alſo, da der Donnerſtag ausfällt, an jedem der 5 Schultage 4 Std. Unt. Die Lehrfächer ſind in VIII und VII dieſelben: 1) Mutterſprache, 2) Latein, 3) Bibliſche Geſchichte, 4) Geographie, 5) Rechnen, 6) Linearzeichnen, 7) Schönſchreiben.

Division de grammaire. Die Aufnahmsprüfung für VI erſtreckt ſich auf Dictirtſchreiben, Elementargrammatik des Franzöſiſchen und Lateiniſchen, Exponiren

aus der Epitome historiae sacrae und Epitome historiae graecae bis cap. 25. Im ersten Sem. von VI wird das Griechische angefangen, also 2 Jahre nach dem Lateinischen. Hauptaufgabe von VI, V und IV ist tüchtiges und abschließendes Einprägen der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik. Die Unterrichtsfächer sind wieder für alle drei dieselben: 1) Französisch, 2) Lateinisch, 3) Griechisch, 4) Geschichte, 5) Geographie, 6) Rechnen, 7) Zeichnen, wozu für IV noch 1 Std. Geometrie kommt. Jeder Professor ertheilt wöchentlich 8 classes, also 16 Std. Unt.; in das Uebrige theilen sich die Fachlehrer. Das System der Classenlehrer herrscht hier demnach nicht mehr ausschließlich wie in VIII und VII. — Wer in das Obergymnasium einzutreten wünscht, hat sich einer Prüfung in Folgendem zu unterziehen: 1) lateinische Version, 2) französ., latein. und griechische Exposition aus den Auctoren von IV, 3) Fragen aus den 3 Grammatiken, 4) Fragen über Geschichte und Geographie, 5) Rechenaufgaben. — Die in irgend einem Lycée des Landes mit Erfolg bestandene Prüfung berechtigt überall zum Eintritt in III; dasselbe Recht kommt ohne Examen denjenigen Schülern aus IV zu, welche in Folge der Jahreshauptlocation in die erste Hälfte der Classe gelangt sind; ferner denen, welche im Laufe des Jahres für zwei verschiedene Schulfächer auf die Ehrentafel eingetragen wurden, so wie denen, welche in derselben Zeit sich einen Preis oder 2 Belobungen erworben haben.

Division supérieure. Hier beginnt sogleich die Bifurcation in humanistische und realistische Studien; es entwickelt sich nämlich aus der gemeinschaftlichen Grundlage des mittleren Gymnasiums das humanistische Obergymnasium und das Realgymnasium und zwar so, daß Humanisten und Realisten nicht nur durch 4 Classen parallel nebeneinander in derselben Anstalt hergehen, sondern auch daß beide Schülerkategorien in den 5 Schulnachmittagen gemeinsamen historischen und sprachlichen Unterricht genießen. —

Uebersicht der Fächer: III. Humanisten: Latein (Themata und Verse); Griechisch; Geometrie; Physik. Realisten: Arithmetik, Algebra, Geometrie; Physik, Chemie, Naturgeschichte; Planzeichnen, Linearzeichnen. Beide zusammen: Französisch; Latein (Exposition); Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englisch. II. Hum.: Latein (Auctoren, Themata, Verse); Griechisch; Chemie, Kosmographie. Real.: Algebra, Geometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; Physik, Chemie, Linearzeichnen. Beide: Französ., Latein (Exposition), Geschichte, Geographie; Deutsch oder Englisch. I^{b}. Rhétorique; Hum.: Latein (Auctoren, freie rhetorische Compositionen, Verse); Griechisch; Naturgeschichte. Real.: Arithmetik und Algebra, praktische Geometrie, Trigonometrie, Kosmographie; Physik, Chemie, Naturgeschichte, Linearzeichnen. Beide: Französisch, Latein. (Exposition), Geschichte, Geographie, Deutsch oder Englisch. I^{a}. Logique; Hum.: Arithmetik, ebene Geometrie, Stereometrie, 15 Std. wöch. Physik 10 Std. Logik 1 Std. (also fast ausschließlich Mathematik); Repetitionen im Französ., Latein. und Griech. 2 Std. Real.: Repetition der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer = 25 Std.; Repetition im Französ. und Lat. = 2 Std.; Linearzeichnen 4 Std., wie fast immer. Beide: Logik 2 Std.

Die Mathématiques spéciales bildet ebenfalls eine Jahresclasse und nimmt diejenigen Schüler der vorigen Classe auf, welche zum Behuf der Aufnahme in die polytechnische Schule oder in die realistische Abtheilung der Ecole normale supérieure in Mathematik und Naturwissenschaften einen weiter- und tiefer greifenden Unt. nöthig haben. Sie erhalten täglich 2 Std. abgesonderten Unt. und schließen sich im Uebrigen an die Fächer der Logique an.

In der Division supérieure gilt das Fachlehrersystem, obschon jede Classe ihren Hauptlehrer hat. In III und II giebt derselbe wöchentlich 8 classes und 1 Std. Conferenz, also 17 Std.; in I^{b} und I^{a} nur 7 classes und 1 Std. Conferenz, 15 Std.; ebenso der Professor der Geschichte wöchentlich 7 classes und 1 Std. Conferenz; die Professoren für reine und angewandte Mathematik, die für Physik, Chemie und Natur-

geſchichte höchſtens 6 classes und 2 Std. für Conferenz; die Profeſſoren der Mathematikſchule endlich 5 Vorträge von je 2 Std., und 2 Std. für Conferenz.

Die einzelnen Fächer nach ihrer Aufgabe für jede Claſſe. Lateiniſch. VIII. Declination, Conjug.; die Epitome historiae sacrae zu erklären anfangen. VII. Vollendung der Wortlehre, Beginn der Syntax; Epit. hist. sacrae, Ep. hist. graecae, De viris illustribus urbis Romae. VI. Fortſetzung und Schluß der Syntax, Méthode L'homond bis Adverbe de quantité; Ep. hist. graecae, De viris etc., Selectae e profanis scriptor.; Auswendiglernen aus den Maximes tirées de l'Ecriture sainte (einer Art lat. Spruchbuchs von Rollin); von jetzt an Themata und Verſionen in größerer Menge. V. Repetition der Syntax, Beendigung der Méthode L'homond; Cornel. Nep., Phaedrus, Ovid Matamorphos.; Auswendiglernen aus: Maximes und aus Selectae e profanis scriptor. historiae. IV. Repetition der ganzen Gramm. Zuſammenſtellen mit der franzöſ. und griech.; Elemente der Proſodie; Auswahl von Ciceros Briefen, Quintus Curtius; Cäſar gall. Krieg, Virgil Eklogen, Ovid Auswahl der Metamorphoſen; Auswendiglernen aus den Maximes. III. Hum.: Verſe; Thema; Memoriren aus den Claſſikern. Beide: Verſion; Cicero In Catilin., de amicitia, Sallust, Virgil Georgic. Epiſoden, leſen und erklären. II. Hum.: Verſe; ein Thema und eine Narratio abwechſelungsweiſe; literar. Analyſe einiger Auctoren. Beide: aus Livius Narrationes excerptae, Cicero: In Verrem, de senect., Virgil. Aenéis I—III, Horat. Oden, leſen und erklären. I^b. Human.-Verſe; einige Discours ausarbeiten; liter. Analyſ.; Beide: Conciones sive orationes collectae, Cicero Scip. Traum, Caesar Comment., Plinius der ält. Auswahl, Tacitus Annalen, Virgil die letzten 7 Büch. der Aeneis, Horaz Satiren, Epiſteln und Ars poet. leſen und erklären. I^a. Hum.: Uebungen im Ueberſetzen und in freien Arbeiten; Erklärung einiger Auctoren.

Griechiſch. VI. Declin. Conjug. bis zum 2. Aoriſt, daneben im 2. Sem. die Fabeln Aeſops. V. Die Conjug. beſchließen; Repetition; das Nothwendigſte aus der Syntax. IV. Declin. und Conjug. repet.; leichtere Abſchnitte der Syntax; Plutarchs Lebensbeſchreibung des Cicero. III. Herodot, Plutarchs Biographien, Homers Iliade, Auswahl aus den griech. Kirchenvätern. Thema, Verſion, Muſterſtücke auswendig lernen. II. Platons Apologie des Sokrates; Plutarch; Odyſſee; liter. Analyſen; Thema, Verſion, Memoriren. I^b. Thucydides; Demoſthenes: Olynth. Philipp. für den Kranz; von Sophokles eine Tragödie; Ariſtophanes Plutus; literar. Analyſ. u. ſ. w. I^a. Erklärung einiger Auctoren, Uebungen im Ueberſetzen.

Franzöſiſch. VIII. Gramm. von L'homond; Rechtſchreiben; Fénelons Fabeln; Auswendiglernen. VII. Gramm.; Fénelon Muſterſtücke, Laſontaine ausgewählte Fabeln; Auswendigl. VI. Gramm. repetiren; Leſen und Erklären von Schriftſtellern: Fleury Moeurs des Israélites und Muſterſtücke in Proſa und in Verſen; Auswendigl. V. Gramm.; Leſen und Erklären von Fleury Moeurs des Chrétiens, obig. Muſterſtücke, Racine Eſther; Auswendigl. IV. Leſen und Erklären von: Fénelon Télémaque, Racine Athalie, Muſterſtücke; Auswendigl. III. Voltaire Vie de Charles douze, Boileau Setires; Muſterſtücke erklären und auswendigl.; Aufſatzübungen aus dem Fach der Erzählung und des einfachen Briefs. II. Fénelon lettres à l'Académie, Bossuet Discours sur l'histoire universelle, Voltaire Siècle de Louis XIV, Théâtre classique, Boileau Epîtres, J. B. Rousseau Oeuvres lyriques; Muſterſtücke erklären und auswendigl.; Aufſätze: Erzählung, Brief, Beſchreibung. I^b. Bossuet Oraisons funèbres, Fénelon Dialogues sur l'Eloquence, Massillon le petit Carême, Montesquieu Grandeur et Décadence, Théâtre classique, Boileau Art poétique, Lafontaine fables; Muſterſtücke aus Pascal, Labruyère, Sévigné, Massillon, Fontenelle, Buffon erklären und auswendigl.; Elemente der Stiliſtik und Rhetorik; Aufſätze: Rede, literar. Analyſen. I^a. Aufſätze: Abhandlung.

Bibliſche Geſchichte. VIII. Geſchichten aus dem alten Teſtament bis zum Tode Salomo's, nach einer biſchöfl. approbirten Ausgabe ſolcher Geſchichten.

VII. Ebenſo, bis zu Jeſus. In den übrigen Claſſen findet jede Woche eine Stunde Religionsunterricht ſtatt, verbindlich für alle Interne, zugänglich den Externen. Der Beichtvater der Anſtalt regelt dieſen Unt. mit dem Proviſeur und dem Biſchof kommt alljährlich die Genehmigung zu. Für die Evangeliſchen ſollen analoge Verhältniſſe gelten.

Geſchichte. VI. allgemeine Kenntnis der alten Geſchichte und alter Geographie als Einleitung in die Geſchichte Frankreichs; erſte Race der Könige. (Der Hauptinhalt wird dictirt und auswendig gelernt). Die entſprechenden Partien aus der Geographie Frks. müßen eingeflochten werden. V. Geſchichte Frks. bis zu Franz I. IV. bis zum J. 1815. III. Geſchichte und Geographie des Alterthums; II. Geſchichte und Geographie des Mittelalters; I^b. Geſchichte und Geographie der Neuzeit.

Geographie. VIII. Allgemeine Begriffe, Haupteintheilung des Globus, die Theile Europa's. VII. Frks. Grenzen, Berge, Flüſſe, alte Provinzen, die Departem. mit ihren Hauptſtädten; VI. mit dem Geſchichtsunt. zuſammenfallend; V. Fkr. phyſ. Geogr. IV. Fkr. adminiſtrat. Geogr. III. das Hauptſächlichſte aus der phyſ. und polit. Geogr. Fkr. II. die europäiſchen Beſitzungen Fkr. in den andern Erdtheilen; ſummariſche Geſchichte der Geogr.; ſtatiſtiſche Geogr. der Producte und des Handels der wichtigſten Länder; I^b. phyſ., polit., induſtrielle und Handelsgeogr. von Fkr.

Rechnen und Geometrie. VIII. Die 4 Spezies; VII. Ebenſo, dazu das metriſche Syſtem für Gewicht und Maß; VI. Löſung von Aufgaben; V. ebenſo; IV. Ueberſchau über die Arithmetik. Einleitung in die Geometrie. Humaniſt.: III. Allgemeines aus Geometrie und Phyſik; II. Lectüre claſſ. Schriften über Naturwiſſenſchaften im allgem.; I^b. ebenſo; I^a. Arithmetik, ebene Geometrie und Stereometrie. Realiſten: III. Arithm., Anfangsgründe der Algebra, II. Algebra, Stereometrie, Projectionslehre, ebene Trigonometrie; I^b. Aufgaben aus Arithmetik und Algebra; Repetition der Geom.; die gewöhnl. Curven; das Nivelliren, Repetition der Trigon. I^a. Repetition.

Naturwiſſenſchaften (nur in der Divis. supér.). Humaniſten: III. Allgemeines aus der Phyſik; II. Chemie, Kosmographie; I^b. allgemeine Naturgeſchichte; I^a. Phyſik; ſtets werden noch diejenigen Stücke aus den Claſſikern dazu genommen, die über ſolche Fachgegenſtände handeln. Realiſten: III. Phyſik Einleitung, Chemie ebenſo, Naturgeſchichte Einleitung und Claſſification; II. Phyſik, Chemie; I^b. Kosmographie, Mechanik, Chemie Schluß und Repet.; I^a. allgemeine Repetition. Zeichnen. Untere Divis. Linearzeichnen mit Bleiſtift und Feder, die Realiſten in III., II. und I^b. Linear- und Freihandzeichnen.

Deutſch. III. Grammatik: Wortlehre, Orthographie; Leſebuch, Sprechübungen. II. Syntax; Verſionen; Leſebuch. I^b. Repetitionen der Grammatik; Leſen und Erklären von deutſchen Claſſikern. — In allen dreien viel Auswendiglernen. Engliſch. III. Ausſprache, Wortbildung, Syntax; Leſebuch, Sprechübungen; II. Vergleichung der ſächſiſchen, lateiniſchen und franzöſiſchen Elemente im Engliſchen; viele Ueberſetzungen, Leſebuch. I^b. Repetition der Grammatik, (Fragen und Antworten hiebei engliſch); Leſen engl. Claſſiker. Logik. I^a. Studium des menſchlichen Geiſtes und der Sprache; von der Methode des Erkennens in den verſchiedenen Wiſſenſchaften; Studium der Hauptfragen der Moral und der Religionsphiloſophie. — Die Humaniſten wenden dieſem philoſoph. Unt. noch eine weitere Lection zu und beſchäftigen ſich mit einigen Abhandlungen von Plato, Ariſtoteles, Cicero, Auguſtinus, Baco, Descartes, Paſcal, Malebranche, Boſſuet, Fénélon, Leibnitz und Euler.

Einzelne Lücken und Sprünge in den vorliegenden Lehrplänen ſind ſo augenfällig, daß von ihrer Beſprechung hier wohl Umgang genommen werden darf; um ſo mehr aber müßen einige andere Uebelſtände hervorgehoben werden.

Erſtens, es finden keine Promotionsprüfungen von Claſſe zu Claſſe ſtatt, ſondern nur von einer Diviſ. in die andere: man promovirt ſich innerhalb ſeiner Diviſ. eigentlich ſelber! Eine Freiheit, die durchaus nur nachtheilig wirkt, weil ſie

aller Willkür der Schüler und damit der störendsten Unregelmäßigkeit in der Classe die Wege bahnt. Was jedoch diese Erscheinung um so auffallender macht, ist der Umstand, daß in den franz. Schulen außerdem das Concurriren sehr beliebt ist, so wie auch der, daß man seitens der Behörden sonst alles bis ins kleinste vorschreibt. Zweitens, die nächste Folge davon ist, daß der Lehrer in der Regel sehr ungleichalterige Schüler in seiner Classe beisammen hat. Hauptsächlich trifft das in den mittleren und oberen Classen zu. In III. z. B. kann man Schüler von 13¾—16 finden, in II. von 15—16¾, in I von 15—18¾, in I^a. von 16—19¾. Man hat also in Wirklichkeit kein normales Alter für die einzelnen Classen und keine Altersclassen, sondern nur Altersbestimmungen für die Divis.; nämlich: untere bis zu 11 J.; mittlere bis 14 und 15 J.; obere bis 19 J. (Vgl. den Art. Altersstufen, Bd. I, 308.) Ganz unbegreiflich ist drittens der Mangel eines eigentlichen Stundenplans, besonders in der unteren und mittleren Divis. Zwar findet regelmäßig jeden Vormittag eine Classe von 2 Stunden statt, am Nachmittag ebenso; doch geschieht das nicht in der Weise, daß man jeder Stunde ihr Fach zutheilt und sich an den Glockenschlag bindet, sondern etwa folgendermaßen: Man hört nach dem Gebet die lateinische Aufgabe ab, giebt dann die neue, vielleicht mit einigen Erläuterungen; hierauf nimmt man das Griechische und zuletzt das Französische in derselben Weise vor. Die Nachtheile eines solchen Verfahrens müßen schon oft sehr gedrückt haben, warum aber nicht so leicht abzuhelfen ist, wird man bald sehen. Fortoul, der auch hier die bessernde Hand anlegen wollte, hat zwar ein Minutensystem, man möchte fast sagen einen Minutenplan gebracht, d. h. vorgeschrieben, wie viel Minuten zu jeder einzelnen der obigen Operationen genommen werden sollen, ein Vorschlag, dem jedoch kaum ernstliche Folge gegeben wurde, da er in Wirklichkeit noch weniger regelte und einen Stundenplan doch nicht ermöglichte. Der Mangel eines solchen hat aber darin seinen Grund, und dies ist eben eines der schwersten Bedenken, die sich gegen die Lyceen erheben lassen, daß die täglichen Schulstunden in der unteren und mittleren Division eigentlich weniger Lehr- und Lernstunden sind, sondern gebraucht werden, um das Memorirte herzusagen, die verschiedenen Arbeiten vorzuliegen und gemeinschaftlich zu verbessern, die mündlichen Aufgaben vorzutragen, einige Erläuterungen zu vernehmen und die neuen Aufgaben sich dictiren zu lassen; mit andern Worten: in den Schulstunden, en classe, hört man nur die alten Aufgaben ab und giebt wieder neue; in den Arbeitsstunden, in der étude, besorgt man sie, man übersetzt und lernt auswendig. Wo aber erfolgt das Zusammenlernen des Lehrers mit dem Schüler, das gemeinsame Entwickeln, das eigentliche bildende Lernen? — Weil nämlich das Lycée ebensosehr Erziehungsanstalt als Schule ist, folglich die Zöglinge den ganzen Tag in der Hut haben soll, so hat man es im Lauf der Zeiten, der Disciplin und der sehr mangelhaften Erziehung wegen, kurz gesagt, um Ruhe vor den Schülern zu bekommen, fürs rathsamste erkannt, sie möglichst viel in die étude zu bringen. Die Erziehungsanstalt ist ihrer Aufgabe nicht gewachsen; um Schlimmeres abzuwehren, muß die Schule ihr zu Hülfe kommen und auf diese Weise hat man es zu 6—7 täglichen Arbeitsstunden gebracht! Was Wunder, daß nun die Schulstunden bloß zum Abhören und Aufgeben da sind, daß sie nur eine Art Vorbereitung für die étude vorstellen!

Die Bifurcation. Eine der wichtigsten Aenderungen, welche die Lycealclassen in den letzten Jahren erfuhren und über die ein höchst lebhaftes Für und Wider entstanden ist, war die Aufnahme der Bifurcation in die obere Division. Es ist schon einmal berührt worden, daß Fortoul dieses System weder geschaffen noch zuerst in Frankreich eingeführt hat, ihm verdankt es nur seine geregelte planmäßige Durchführung, wodurch zugleich einem sehr anarchischen Zustand ein Ende gemacht wurde. Das System selber entstand in Folge des Aufschwungs, den die Naturwissenschaften seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrh. in Frankreich erfuhren, und seine erste Einführung in den

mittleren Unt. erfolgte noch in eben dieſer Zeit. Aber wie in Deutſchland die widerſprechendſten pädagogiſchen Verſuche, Reſultate und Anſichten ſich an dasſelbe knüpften, ſo auch in Frankreich. Durch die Divergenzen der Praxis wurde auch hier die Erkenntnis über das wahre Weſen der Biſurcation zunächſt nicht gefördert, ſondern vielmehr verwirrt, und ein Zuſtand des Halblichts erzeugt, der ſich bis auf dieſe Stunde nur bei wenigen Pädagogen verloren hat. In Deutſchland freilich geben nachgerade alle diejenigen Humaniſten, welche auch in den Realien tüchtige Kenntniſſe und, was das Wichtigere iſt, im Realienunterricht ebenfalls ſolide Erfahrungen beſitzen, zu, daß das Syſtem der Fächertheilung im mittleren Unt. in ſeinem Princip ebenſo *nothwendig* als *berechtigt* iſt. Man erkennt, daß es nicht aus einem puren Einfall, nicht aus einer politiſchen Idee ſtammt, auch nicht aus kurzſichtiger Anbequemung an unſer faſt nur das Nützliche erſtrebende Zeitalter, ſondern daß es auf pädagogiſchen Erfahrungen beruht. Weil es nun unter unſern gegenwärtigen Schulverhältniſſen ſo realiſirt werden kann, daß von Seiten der Pädagogik ſich nichts einwenden läßt, ſo iſt kein Zweifel mehr über ſeine *Berechtigung*. Iſt es aber auch *nothwendig*? Das Unt.gebiet hat ſich bekanntlich in den letzten 50—60 J. durch Vergrößerung und durch Vermehrung der Schulfächer erſtaunlich erweitert und die Zeit der alten einfachen Stundenpläne iſt dahin. Die Lernzeit wurde zwar ebenfalls vergrößert, aber mit der Lernkraft, dem geiſtigen Können der Jugend iſt nichts dergleichen möglich. Jenem Zuwachs an Anforderungen gerecht zu werden, hat es die Schule pflichtgemäß nicht an Anſtrengungen fehlen laſſen, vornehmlich auch die franzöſiſche. Dem zeitgemäßen Verlangen nach einem vielſeitigeren Unt. gab ſie ſeit den erſten J. der Univ. de France nach, ja ſie machte den Unt. allmählich ſo „complet" als möglich. Die unvermeidliche Folge war eine Ueberladung der Jugend mit Arbeit; eine gewaltige Maſſe von Bildungsſtoffen blieb dabei unverdaut, folglich wurde auch eine ſolide Geiſtesbildung nicht gewonnen. Das Uebel ſchrie um Abſtellung, daher ſchritt man zur Amputation, d. h. man verſtümmelte die Fächer und drängte ihrer möglichſt viele in eine und dieſelbe Claſſe zuſammen. Und das Ergebnis? In ein encyklopädiſches Treiben, gleichbedeutend mit Zeit- und Kraft- und Lernluſtzerſplitterung, artete das Lernen aus, ein Vielfächerſyſtem herrſchte in der unerquicklichſten Weiſe und trotz aller Peinigungen wiederum kein Gewinn für die Bildung; ein Reſultat, das Freunde wie Feinde der franzöſiſchen Lyceen um ſo bitterer beklagten, da weder die humaniſtiſche noch die realiſtiſche Ausbildung nach Wunſch erreicht wurde. So mußte im wohlverſtandenen Intereſſe der Jugend und ihrer Bildung eine beſſere Auskunft in den Schulen geſchaffen werden. Sie wurde darin gefunden, daß man, erſtens, der *ideellen* und der *techniſchen Berufsgattung* entſprechend, zwei Schülerſectionen in der oberen Diviſ. unterſchied; zweitens, unter ſie das Unt.gebiet nicht theilte, ſondern es jedem faſt ganz zuwies, doch ſo, daß die eine Section *Centrum und Schwerpunct ihrer Studien in der ſprachlich-hiſtoriſchen*, die andere in der *mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Provinz* beſitze. Jene, section des lettres geheißen, das alte philologiſch-hiſtoriſche Obergymnaſium, hat die Vorbereitung auf den Unt. der Facultäten; dieſe, die section des sciences, auf die weitere Ausbildung in den polytechniſchen Fächern. Man ſchuf alſo in der Divis. supér. das *Realgymnaſium neben dem claſſiſchen*. Dieſes Syſtem der Biſurcation will jeder Schülerſection allgemeine Ausbildung und denjenigen vielſeitigen Unt. gewähren, welcher der entſprechenden *Berufsgattung* unentbehrlich iſt. Es will durchaus keine *theoretiſche Berufsbildung*, ſondern nur eine *praktiſche*, deutſch geſagt, *fruchtbare Schulbildung*. Es iſt zwar aus Rückſichten auf das unabweisliche Nothwendige hervorgegangen, aber ſchließt deshalb das Utilitätsprincip im Unt. nicht in ſich, ſtellt es auch für denſelben nicht auf. Dieſes im Oct. 1852 in allen Lyceen eingeführte Syſtem wurde allerdings nicht ſelten unrichtig verſtanden, und ſowohl im excluſiv humaniſtiſchen als excluſiv realiſtiſchen Sinne ausgeführt. An allerlei unerwarteten Reſultaten konnte es deshalb auch nicht fehlen. Aber Fortoul und ſeine

Oberſtudienbehörde haben im ganzen bis jetzt Recht behalten; ſie haben keine einſeitige Ausbildung für einſeitige Intereſſen, ſondern eine lebendige allgemeine im Auge gehabt; ſie wollten die claſſiſchen Studien weder bei den Humaniſten noch auch bei den Realiſten beeinträchtigen, ſondern ſtärken, aus dem Studium der Realien im ganzen Gymnaſium, alſo auch bei den Humaniſten, einen Ernſt machen, deshalb den Sprachunt. von Anfang auch für den Sachunt. benützt wiſſen. Das alles mußten wirklich die ſeitherigen Ergebniſſe und Vorwürfe unangetaſtet laſſen, und was ſie enthalten, bezieht ſich lediglich auf einzelne untergeordnete Puncte oder auf die Ausführung des Syſtems. Conſequent verfahrend hätte man nämlich 1852 das Realgymnaſium ſelbſtändiger neben das claſſiſche hinſtellen und beide Sectionen im Unt. ganz trennen, oder doch wenigſtens den gemeinſchaftlichen Unt. nicht auch auf das Latein ausdehnen ſollen. Durch die Vereinigung im genannten Fache brachte man Schüler von ungleichem, und immer ungleicher werdendem ſprachlichem Wiſſen und Können zuſammen, für die ſchon im erſten Jahr die gleiche Behandlung des Penſums nicht möglich war, viel weniger im zweiten und dritten. Da nun die Realiſten bei ihrer latein. Lecture und Expoſition zum voraus und mit Recht annahmen, ſie könnten mit den Humaniſten doch nicht concurriren, ſo ruhten ſie in dieſen Lehrſtunden aus, die Lehrer wendeten ſich ihnen ebenfalls nicht in beſonderer Weiſe zu, was leicht erklärlich iſt, und ihre Leiſtungen im Latein. wurden daher von einer realiſtiſchen Maturitätsprüfung zur andern geringer, ſo wie auch beim großen Jahresconcurſe der Pariſer Lyceen die Preiſe und Belobungen für die Fächer des gemeinſchaftlichen Unt. ſeither weitaus dem größten Theile nach den Humaniſten zufielen. Die Täuſchung iſt am Tage: man hat im Lateiniſchen vereinigt, was einander hindert. Wenn die Realiſten wirklich einen ernſthaften Unt. im Lat. fortgenießen ſollen, — und das verlangten in den letzten J. wieder ganz beſonders die Directionen der verſchiedenen realiſtiſchen Specialſchulen, — ſo müßen ſie durchaus im Latein., wo möglich auch im Uebrigen von den Humaniſten getrennt werden. So allein kann ihren claſſiſchen Studien Ernſt und Nachdruck verliehen werden, ſo auch wird der Hauptübelſtand der ſeitherigen Praxis, theilweiſer Nichterfolg in einigen Fächern, ſchwinden und werden immer mehr Lehrer und Schulbehörden die Sache der Biſurcation gerechter beurtheilen. — Auch in der Ausſcheidung der Facultäten für die beiden Sectionen iſt etwas verſehen worden, das nämlich, daß man die künftigen Mediciner in die realiſtiſche Section gewieſen hat. Ronland hat dies 1858 verbeſſert und zwar auf allgemeines Anſuchen der mediciniſchen Facultäten. Es wird demgemäß die Section des lettres der Lyceen gebildet aus den künftigen Studirenden der Theologie, Philologie, Medicin, des Jus und Regiminale; und weil ſie ja nicht für irgend ein ſpecielles Fach in beſchränkter Weiſe, ſondern für alle Fächer tüchtig und umfaſſend vorbildet, folglich auch den beſten Grund für den ſpäteren wiſſenſchaftlichen Betrieb der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften legt, ſo verbleiben ihr durchſchnittlich auch noch diejenigen Zöglinge, denen glückliche Lebensverhältniſſe erlauben, erſt nach vollendetem claſſiſchem Unt. dem Studium jener Wiſſenſchaften ſich ganz hinzugeben. Die Section des sciences war anfangs bei all denen beliebt, welche nicht mit Anſtrengung lernen wollten und den Fehler im Griechiſchen und Lateiniſchen ſo lange ſuchten, bis ſie auch in den realiſtiſchen Fächern nichts leiſteten. Ihr Hauptcontingent bilden gegenwärtig neben den künftigen Pharmaceuten, Kaufleuten und Induſtriellen die Candidaten der polytechniſchen, der Militär-, der See- und der Forſtſchule des Staats, obſchon auch unter dieſen Kategorieen noch immer bemerkt werden kann, daß ſolide Köpfe und tüchtige Begabungen den Weg durch die Lettres vorziehen, alſo die ſprachlich-hiſtoriſche Bildung in ſich aufnehmen und dann doch den Anforderungen der sciences noch nachkommen.

Die Unterrichtsprogramme. Die Oberſtudienbehörde hat für die Lyceen nicht bloß die Fächer im allgemeinen beſtimmt und jeder Claſſe die Zielpuncte für jedes einzelne Fach geſteckt, ſondern ſie hat auch, ſo weit das Fach es erlaubte, die

Materien detaillirt, von Classe zu Classe ausgewählt und in ganz genau bestimmter Aufeinanderfolge niedergelegt. Diese Programme oder Stufengänge sind ein werthvolles Hülfsmittel, und erleichtern dem Anfänger im Lehrfach wie dem Wohleingeschulten die Arbeit in hohem Grade. Jeder Zeit liegt dem Lehrer das Ganze des Faches überschaulich vor, von seinen ersten Anfängen bis zum Abschluß; jede Classe hat ihre Aufgabe in sicherster Abgrenzung vor sich, Uebergriffe in spätere Bereiche lassen sich hier nicht mehr entschuldigen, so wie auch der Lehrer in IV. z. B. ganz genau weiß, was VIII — V den Schülern in seinem Fache geboten haben und was er zweckmäßig zusammenfassen und repetiren muß. Diese Programme haben aber noch weitere Vortheile: sie bewirken nämlich nicht bloß, daß das Nacheinander in einem und demselben Fache mit Nutzen erfolge, sondern sie helfen auch zur Concentration des Unt., machen, daß das Nebeneinander der verschiedenen Unt.fächer zweckmäßiger von statten gehe. Wer z. B. Geschichte in III lehrt, weiß mit ziemlicher Genauigkeit, was seine Collegen bis dahin in der Geographie und in den drei Literaturen vorgenommen haben, und kann für seinen Unt. oft die angenehmsten Anknüpfungspuncte finden, die natürlich in beiden Fächern zum festeren Haften dienen müßen. Außerdem schaffen diese Programme, weil sie in allen Lyceen des Landes zur Ausführung kommen, in der Nation ein gemeinsames Wissensgut und eine gewisse Einheit der Ideen und geistigen Richtungen, was alles als Grundlage nationaler Anschauungen und Tendenzen, als Band und Hebel des Einheitsbewußtseins, von einem höheren pädagogischen Standpuncte aus, nicht übersehen werden darf. Gleichwohl scheinen sich manche der angeregten Vortheile nicht immer ergeben zu wollen. Theils aus Freude am Regulären und Exacten, theils aus Hang zum Uniformen und Straffen trägt man nämlich den Umständen und den geistigen Individualitäten der Lehrer und der Classen oft nicht genug Rechnung; anstatt den Lehrern nur im allgemeinen mittelst der Programme zu rathen und Winke zu geben, glaubt man die Schulen am sichersten zu administriren, wenn man die Programme ganz buchstäblich versteht, d. h. als absolut unwandelbar ansieht und vorschreibt, in dieser Lehrstunde muß durchaus so und so viel vorkommen, in jener durchaus das und das vorgetragen werden: ein Verfahren, das unpädagogisch ist und jedenfalls Nachtheil bringt. Denn wo das Programm, statt zu leiten, gängelt und quetscht, da kann auch der beste Lehrer sich nicht frei geben und wenn ihm freie Wahl und Selbstüberlegung, eigenes Angreifen und eigene Verantwortlichkeit entzogen ist, wie soll da Freudigkeit in den Beruf kommen, und von seiner Persönlichkeit ein erziehender Einfluß ausgehen? Der Proviseur muß also hier die Rechte der Pädagogik anerkennen; wenn er aber nur Ordnung verlangt, nicht Freiheit innerhalb der Ordnung gestattet, wird das detaillirte Programm aus einem wohlthätigen Führer zu einem Arbeitsaufseher, der gerade die tüchtigsten Schulmänner am meisten beengt. Wie steht es nun sonst um die französische Gymnasialpädagogik? Von einzelnen Seiten zwar hört man in dieser Beziehung Ansichten aussprechen, die auf der Höhe der deutschen Erziehungswissenschaft sich befinden und besonders auch Fortoul trägt in seiner Instruction manche treffliche These vor, aber die Mehrzahl der Gymnasiallehrer scheint in der Praxis der Methoden nicht hoch zu stehen. Von einem Studium der Methoden wollten die Professoren von jeher nicht viel wissen und in der Pädagogik sahen sie sosehr ein unnöthiges Stück deutscher Ideologie, daß man ihnen noch 1849 zurufen mußte: sehet euch doch auch die verschiedenen Methoden an und prüfet, wie eure Schulbücher und euer Unt. sich dazu verhalten. Zeigen wir nun eben deshalb, nach welchen Principien der franzöſ. Gymnaſial.Unt. im ganzen und einzelnen verfährt.

Für jedes Fach will man ein Buch, eine Anleitung, das die Summe des Lehrstoffs nach dem Programm abgefaßt hat und solche in gemessenen Abschnitten und Portionen vorlegt. Deshalb die Legion der kurzgefaßten Inbegriffe, der strohernen Auszüge, der Eléments, die besser Squelettes hießen, der saftlosen Abriſſe dieser oder

jener Wiſſenſchaft, die den Schulbüchermarkt heimſuchen. Strittige Puncte ſoll ein ſolches Buch nicht erwähnen, es ſoll nur geben, was die allgemeine Stimme der Gebildeten gutgeheißen hat, weil ein Franzoſe mit ſeiner Anſicht nicht allein ſtehen und keinerlei Originalität haben will, ſo wie auch das Selberunterſuchen, Selbereindringen nicht beliebt, nicht Bedürfnis und der Sinn für Kritik und ſelbſtändige Geiſtesentfaltung bei der größten Mehrzahl gleich Null iſt. Dieſes fertig zubereitete und abgeſchloſſene Material muß ſodann durch eine klare Darſtellung ſich beleben und durch die präciſeſte Formulirung ſich empfehlen; und in dieſem Stücke leiſtet man in Frankreich unbeſtritten ſehr Muſterhaftes. — So und nicht anders dient es als livre classique, d. i. als Schulbuch und ſo wird es unter Umſtänden auswendig gelernt (ſ. oben). Rechnet man die unteren Lycealclaſſen ab, ſo darf man ſagen, daß das Unterrichten nicht im ſchulmäßigen Beibringen der Kenntniſſe, in einer gemeinſchaftlichen Arbeit zum Zweck der geiſtigen Bildung beſteht, ſondern im mehr oder minder wiſſenſchaftlichen Vortragen. Der Lehrer répand l'enseignement du haut de la chaire, ſo lautet der beliebte Ausdruck, und bemüht ſich, anziehend zu ſein und durch Beredtſamkeit zu glänzen. Um das gebotene Material und die meiſtens zu hohe Form zu bewältigen, begiebt ſich der Schüler nachher in die étude, wo der Vortrag nach den Notizen ausgearbeitet und auch das ſonſtige Lerngeſchäft abgemacht wird. Unter ſolchen Umſtänden kommen natürlich die wohlbegabten Schüler wacker voran und leiſten unter dem Einfluß des übrigen Zwangſyſtems oft Ausgezeichnetes. Sie können lernen und müßen lernen, bei ihnen zeigen ſich alſo auch ſchöne Erfolge. Wie aber bei den andern? Nun, eben weil bei den Mittelbegabten von jeher nichts herausgekommen iſt, muß zum Privatunterr. oder ſonſt zur Nachhülfe gegriffen werden (wovon ſpäter). Dieſe beklagenswerthe Unt.weiſe iſt die herrſchende; ſie iſt grau von Alter, aber nicht ehrwürdig, ſondern verwerflich. Man hört oft laute Klagen, ſogar aus dem Profeſſorat, daß die Unt.erfolge nicht ſelten mit den großen Geldopfern der Eltern contraſtiren, aber man ſucht den Fehler faſt immer überall anderswo als in dem Unt., der Lehren und Lernen auseinanderfallen läßt. Fortoul zwar hat in ſeinem Rapport ſogar den Profeſſoren der oberen Diviſ. gerathen, ſtatt der langen Auseinanderſetzungen und Reden, welche doch die meiſten Schüler wie einen Schall an ſich vorüberziehen laſſen, lieber das Beiſpiel jener ausgezeichneten Lehrer zu befolgen, die nach ſokratiſcher Weiſe Fragen an die Schüler richten, ſie alle zu faſſen ſuchen und ſo den Verſtand derſelben jeden Augenblick mitarbeiten, mitſuchen, mitentwickeln und mitfinden laſſen. Uebereinſtimmend damit haben andere verlangt, daß den Schülern im Unt. weniger Paſſivität zugemuthet werde, daß man in den Lehrſtunden das Hauptgeſchäft, Bildung der Geiſtes- und Gemüthskräfte, vornehme, und auch Poncelet hat ihnen zugerufen: ce ne sont pas tant les vérités particulières que les méthodes qu'il ne faut pas laisser périr: aber wer folgt ihnen? und was iſt herrſchender Brauch? Man will in der Lehrſtunde weder dem Instituteur primaire ähnlich ſein, noch auch einen freien Verkehr zwiſchen Lehrer und Schüler eröffnen. Selbſtverſtändlich iſt ſo von einem die Schüler geiſtig erfaſſenden Unt. ſelten die Rede; man findet meiſt nichts anderes als eine Transmiſſion der Kenntniſſe, wobei viele Schüler ohne Anleitung zur Selbſtthätigkeit bleiben, und eine individuelle Behandlung derſelben, eine geiſtige Erziehung unmöglich iſt. *) Daher dieſe Vorherrſchaft der Gedächtnisarbeit, dieſes Gewöhntſein an das Nachbeten und Nachtreten, das die Schüler Frankreichs charakteriſirt; daher dieſer Schlendrian und Mechanismus ſo vieler Lehrer trotz aller Reglements; daher ferner die Unergiebigkeit des Unt. für die Disciplin, und doch liegt letztere in ihrer wür-

*) An vielen Orten ſtrebt man gar nicht darnach, Kenntnis von der intellectuellen Verfaſſung des Einzelnen zu erhalten; der Vortrag richtet ſich gar nicht nach der Mehrzahl und mittleren Begabung, ſondern hält ſich hauptſächlich an die élèves à prix, d. h. an die wenigen auserleſenen Schüler, die zur Gewinnung eines Preiſes hergeſchult werden können.

digſten Form eben im guten Unterrichten; daher endlich dieſer offenbare Mangel an geiſtiger Selbſtändigkeit in der Mehrzahl der Franzoſen. — Wie ſchon angedeutet, ſind dieſe Verkehrtheiten im Unt. zu keiner Zeit verborgen geblieben, denn ſie haben von jeher ihre Früchte getragen, erſprießliche freilich nur den Privatlehranſtalten und Privatlehrern. Dieſe verſchmähten nicht, mit dem Einzelnen ſich zu beſchäftigen und hielten ſich frei von dem Vorwurf, über der Wiſſenſchaft den Schüler zu vergeſſen. Der Verluſt des Unt.monopols und die jetzt mehr und mehr auftretende Concurrenz hätte nun allerdings die Univ. veranlaſſen ſollen, auch die Modalitäten ihrer Lehrweiſe zu ändern, ſtatt deſſen aber beſſerte man an den Nachhülfen und den Repetitionen, um durch ſie den ungenügenden Katheder vortrag zu befruchten. Längere Zeit kam ſehr wenig bei denſelben heraus, vielen Lehrern war dieſe neue Stunde eine Laſt und ſie gaben in der Repetition nur die zweite Auflage der Claſſe. Durch Rouland wurde daher verfügt, die Repetitionen ſollen durch die maîtres répétiteurs gehalten werden, jedesmal nur mit einer kleineren Schülerabtheilung und ſo, daß man ſich beſonders der ſchwächeren annehme, die ſonſt nicht mitfortkommen könnten. Natürlich muß dabei der Katheder vortrag ganz wegfallen und die beſcheidene ſchulgerechte Weiſe Anwendung finden. Jede Abtheilung wird hiebei wöchentlich zweimal je eine Stunde lang vorgenommen. — Um die Candidaten der Maturitätsprüfungen und der Specialſchulen für ihre Examina einzuüben, hat man öftere Tentamina eingeführt, die zum Theil durch auswärtige Profeſſoren geleitet werden. Für die fähigſten Köpfe des Lycée endlich hat man die Conferenzen ins Leben gerufen, eine Art Ehrenauszeichnung, worin der Profeſſor in freierer Converſation ſpeciellere Gegenſtände durchnimmt oder ſchwierigere Theile behandelt, die in der Lehrſtunde nicht eingehender vorgetragen werden konnten. Faſt alle dieſe Einrichtungen ſind jedoch, genau beſehen, nichts anders als Behelfe, ein unwiderſprechliches Zeugnis gegen die Unterrichtsweiſe.

Im Sprachunt. iſt es Herkommen, daß der Schüler ſeine franz., lat. und griech. Grammatik paragraphenweiſe auswendig lernt. Definitionen wie Regeln können ſo allerdings, wenn auch nicht angeeignet, ſo doch behalten werden; weil aber jene meiſtens nicht beſonders rationell ſind, die mechaniſchen Vorſchriften dieſer vom Lehrer ſelten gut entwickelt werden, ſo iſt die gewöhnliche Folge dieſes grammatiſchen Verfahrens eine rein äußerliche Auffaſſung der ſprachlichen Erſcheinungen. Dazu kommt, daß man vorzugsweiſe die Verſion betreibt; weil man aber hiebei von der buchſtäblichen Interlinearverſion ausgeht, dann raſch den Sinn zu errathen ſucht, ſo verhilft man dem Schüler wohl zu einer Verſion, aber nimmermehr zu einer Kenntnis der fremden Sprache. Vor dem Thema ſcheint man im Lateiniſchen und Griechiſchen nicht ſelten ſich zu ſcheuen. In allen drei Sprachen wird ſehr viel auswendiggelernt und das verdient Lob. Da aber im ganzen ſo wenig friſche Methode, ſo viel mechaniſches Ueberſetzen und trockener Grammatismus herrſchen, ſo werden die dem Gedächtnis eingeprägten lat. und griech. Muſterſtücke doch nicht lebendig und fruchtbar. Iſt es bei ſolcher Sachlage ein Wunder, daß, was tüchtige Kenntnis der einen wie der andern Sprache betrifft, die franzöſiſchen Lyceiſten, nach dem Zeugnis der Einſichtsvollen und Berufenen, ſehr bedeutend hinter den deutſchen Gymnaſiſten zurückſtehen? daß von denen, die in den letzten 20 Jahren zur humaniſtiſchen Maturitätsprüfung kamen, mehr als die Hälfte nicht im Stande war, einen ganz leichten Lateiner ohne Präparation zu überſetzen? daß viele Profeſſoren ſelber vornehmlich ſolche Claſſikerausgaben kaufen, welche die franz. Verſion daneben enthalten? daß ſogar in den kleinen Seminarien der Geiſtlichen über den Verfall des Lateinunt. geklagt wird, indem man ſeit 20 und mehr Jahren ſich weniger um die lat. Verſe als um die franz. bemüht und auch hier die freien franz. Arbeiten vor den lat. begünſtigt? daß endlich beim grand concours général in Paris nicht mehr der freien lat. Arbeit der große prix d'honneur gereicht wird? Der franz. Gymnaſiſt genießt jedoch auch einen großen Vortheil vor den meiſten deutſchen, den nämlich, daß die Sprachen, die das mittlere Lycée betreibt, alle nach

einem und demſelben ſprachwiſſenſchaftlichen Syſtem gelehrt werden. Obſchon nun nicht verſchwiegen werden darf, daß gerade das gegenwärtige nicht ſehr empfehlenswerth iſt, da es die Sprachen nicht als geiſtige Organismen behandelt, ſo wird doch durch die einheitliche Darſtellung der drei Sprachen ſehr viel Zeit gewonnen. Ferner iſt nicht zu verkennen, daß im Lycée viel für die Mutterſprache geſchieht und mehr erreicht wird als bei uns. Im mittleren ſchon findet man bei den Schülern ein Geſchick im Ausdruck, und im oberen eine Bekanntſchaft mit der nationalen Literatur und Fertigkeit im lebendigen Worte, die bei uns nicht in gleichem Grade vorhanden zu ſein ſcheinen. (Die Orthographie iſt jedoch ſchon wieder weniger zu loben.) Welche Mittel helfen zu dieſen Erfolgen? Zunächſt darf hier das Verdienſt der Sprache ſelber wohl in Anſchlag gebracht werden; ihre mathematiſche Schärfe, ihre haushälteriſche Einfachheit fördern den Unt. beträchtlich; denn eine Unklarheit kann da ſogar beim Ungewandten ſich nicht leicht ergeben und für jeden Begriff ſteht eben ein für allemal ein Ausdruck da, neben dem keinerlei ſubjectives Verhalten möglich iſt. Zu dieſem glücklichen Umſtand geſellen ſich aber einige Verdienſte der Methode. Vorerſt bei den Verſionen, wo auf geſchmackvolle Stiliſirung und auf Reinheit des Ausdrucks mit der ſorgfältigſten Aufmerkſamkeit gedrungen wird; dazu kommt das häufige Memoriren und Repetiren von franz. Muſterſtücken in Verſen und Proſa; ferner giebt man regelmäßigen Unt. in der Mutterſprache, begnügt ſich alſo nicht mit den Grammatikalien, die in dem lat. und griech. Unt. nebenher für die Mutterſprache abfallen, noch weniger hält man ein bloß empiriſches Können beim Gymnaſiſten für genügend; endlich ſind die bunten Moſaikleſebücher ziemlich ſelten, man lieſt in jeder Claſſe einzelne ganze Werke oder doch größere Stücke aus ſolchen und ſucht ſie durch Erklären und Vortragen dem nationalen Sinn und Stolz werth zu machen. Sie werden ſo zum allgemeinen Eigenthum und bereichern das ſprachliche und Gedankenmaterial ungemein.

Der Geographieunt. beſchränkt ſich zu einſeitig auf Frankreich, tritt auch im mittleren Lycée mit dem naturkundlichen zu wenig in Verbindung und bietet eine Aufeinanderfolge von VIII — I^b, welche die bekannte Schwäche der Franzoſen in dieſem Fach begreifen läßt. Auch der Geſchichtsunt. wird ziemlich karg behandelt. Ein Uebel der früheren Zeit zwar, das des dünkelhaften Schwatzens über Perſonen und Zeiten, über die man weder Quellen- noch kritiſche Studien gemacht, das des vagen Raiſonnements, des leichtweg Abſprechens hat Fortoul durch Programm und Inſtruction glücklich beſeitigt. Aber iſt er nicht faſt in den entgegengeſetzten Fehler verfallen? Er läßt ſummariſche Ueberſichten dictiren, Data und Facta auswendig lernen; geſtattet zwar dem Profeſſor dieſelben zu entwickeln und durch Individualiſirung ein anſchauliches Gemälde zu entwerfen; aber im Uebrigen engt er ihn ſo ein und läßt nur eine ſolche äußerliche Behandlung dieſes ſchönen Faches zu, daß die großen Blößen der franzöſ. Nationalerziehung, der Mangel an geſchichtlicher Bildung und noch mehr an geſchichtlichem Sinn, dadurch nicht vermindert werden können. Alle beten die gleiche Anſicht nach, um ſo lieber, je mehr ſie die nationale Eitelkeit erfreut, von Vorurtheilen aber und nationalen Schwächen läßt ſich keiner überzeugen. Noch weniger gut berathen iſt aber der, Logik genannte, philoſophiſche Unt. in I^a. Man ſpürt da wohl, daß man es mit einem Stiefkinde zu thun hat: eine Anzahl Gegenſtände und Lehren aus Religion und Moral nimmt man nacheinander vor, legt aber dieſen Dingen ſo wenig Werth bei, daß die Realiſten ſich gar nichts um ſie zu bekümmern brauchen! Gehen wir nunmehr an den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unt. Es iſt unbeſtritten, daß nach dieſer Seite hin die Nation glücklich organiſirt und hier die ſtärkſte Lichtpartie des Lycée zu finden iſt. In der unteren und mittleren Diviſ. werden zwar nur wenige Rechenſtunden in der Woche gegeben, (genau gerechnet, nicht ganz zwei), und doch wird mit Leichtigkeit gelernt und, begünſtigt durch das metriſche Syſtem und die zum Theil trefflichen Anſchauungsmittel, ſchnell viel erreicht. Hier, wie ſpäter in den Mathematikſtunden, verfährt man (bei uns iſt es derſelbe Fall) auf zwei ganz

verſchiedene Arten: bei dem einen Lehrer iſt der math. Unt. ein kräftiges Bildungsmittel des Verſtandes, er ſchult und ſchärft die Denkkraft, bildet Denker und Mathematiker; bei dem andern erhält man fertige Raiſonnements, ſcharf formulirte Lehrſätze und Beweiſe, alles aufs klarſte ausgedrückt; dieſe nimmt man auf, übt ſie ein, lernt ſie auswendig und handhabt ſie hernach als ein geſchickter Rechner. Im allgemeinen kann man ſagen, daß der franzöſ. Mathem.Unt. den deutſchen in den Leiſtungen übertrifft, und ſo ſchwach die Methode der hiſtoriſch-philologiſchen Fächer ſich darſtellt, ſo vortheilhaft erſcheint die der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen. In dem naturkundlichen Unt. zwar hat es früher auch nicht an allerlei Misgriffen gefehlt. Es gab eine Zeit, wo man ihn erſt im letzten Jahre, in I^{a}, auftreten ließ, nachdem man 9 Schuljahre hindurch ganz Umgang von ihm genommen hatte. Ohne alle, oder doch ohne geregelte Anſchauungen gieng man zum wiſſenſchaftlichen Unt. über; was die Jeſuiten im 17. und 18. Jahrh. gethan, war vergeſſen, was Peſtalozzi gelehrt, unbekannt. Weil ſo die Kräfte der Schüler nirgends zureichten, um die ſich häufenden Lehrſätze zu bewältigen, weil alles Abſtrahiren ſich unmöglich oder unfruchtbar erwies, ſo war man nahe daran, den ganzen Unt. wieder zu entfernen. Aber die Zeit klopfte mit ihren Forderungen ſo hörbar an die Pforten der Lehranſtalten, daß man ſich eines Beſſeren berieth und den Grund des früheren Mislingens in der Methode ſuchte. Gegenwärtig treiben nun die Lycéen zuerſt einen propädeutiſchen Curſus, wo viele Naturkörper vorgezeigt, viele Verſuche angeſtellt, die Fälle des täglichen Lebens und die Anwendungen der Gewerbe ins Auge gefaßt, überhaupt viele Anſchauungen erworben werden. So legt man den Grund für den mehr dogmatiſchen zweiten Curſus. Hier müßen die Theorieen aus den Anſchauungen abſtrahirt und richtige Anſichten über alle Vorkommniſſe gewonnen werden. Durch dieſen *mehr und mehr ſich hebenden mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unt. und das ebenfalls ſehr begünſtigte Zeichnen* hofft die Regierung die den Künſten und der Luxusinduſtrie nöthigen Theorieen oder Hülfsmittel immer weiter in der Nation zu verbreiten, daß Frankreichs Künſte, Induſtrie und Technik überhaupt ſich daran nähren und an praktiſchem Sinn und eleganter Darſtellung immer dem übrigen Europa vorauseilen.

Viele *ſchriftliche Arbeiten* werden in der Lehrſtunde gemeinſchaftlich corrigirt; diejenigen Arbeiten jedoch, welche durchaus vom Lehrer ſelbſt durchgenommen werden müßen, möge er nicht bloß einſammeln (ſo iſt vor etlichen Jahren im Schoße einer Commiſſion gewünſcht worden), ſondern auch durchſehen und, mit ſeinen Bemerkungen ausgeſtattet, wieder zurückgeben, wobei noch empfohlen wird, *weniger aufzugeben und beſſer zu corrigiren*. Jeder ſchriftlichen, oft auch jeder mündlichen Leiſtung wird zum Behufe der Wochen-Location eine Ziffer zuerkannt, die in vielen Anſtalten zwiſchen dem Maximum 20 und dem Minimum 1 gegriffen wird und es erfolgt ſchließlich am Sonntag Genuß oder Verdruß, je nachdem einer mehr oder weniger über oder unter der Moyenne 10 ſich erworben hat. Nach der Durchſchnittszahl dieſer Wochenlocationen beſtimmt ſich großen Theils die Jahreslocation, und ob dem Zöglinge am Schluſſe des Schuljahres (von Mitte Auguſt bis erſten Montag im October ſind Ferien), ein Preis oder eine Belobung in irgend einem Fache zufalle oder nicht. Eine *öffentliche Schulprüfung* geht dieſer Preisaustheilung nicht voraus. Für die Lycéen von Paris und Verſailles beſteht zu weiterem Sporn noch der *grand concours général*. Derſelbe iſt von ſeinem Stifter gut gemeint geweſen, hat aber in dem Unt. der Hauptſtadt und auch ſonſt mehr Schaden angerichtet als Nutzen geſtiftet. Weil nämlich von den genannten Anſtalten nur die beſten Schüler ſich dabei betheiligen dürfen, ſo iſt es für dieſe ganz beſonders ehrenvoll, lauréats geworden zu ſein, die Lehrer dieſer Glücklichen aber erwerben ſich den Ruf beſonderer Tüchtigkeit in ihrem Fach und werden demzufolge befördert. Was ſind die Folgen? Erſtens, *man unterrichtet und arbeitet, um bei dieſem Concurs Erfolge zu erzielen*; der Lehrer macht ſich zum Routinier, der weder an Bildung noch an harmoniſche Ausbildung bei

ſeinen Schülern denken will, denn die kann man ja beim grand concours nicht in die Wagſchale legen. Zweitens, man hält ſich mit und in dem Unt. hauptſächlich an die Gutbegabten in der Claſſe. Man faßt dieſe als eine Art Elite auf und ſieht, für welches Fach der oder jener ſich am meiſten eigne. Ein ſolcher élève à prix wird nun für dieſes ſein Fach ganz beſonders geſchult, dieſes muß er faſt mit Ausſchluß aller andern treiben. Die übrigen Claſſenangehörigen, la queue, mögen ſehen, wie ſie mit- oder nachkommen, ſie können ja vom Repetenten noch vorwärts gebracht werden. Drittens, Sache des Schülers und des Lehrers wird nun das Einpauken, ein gewaltiges Memoriren lateiniſcher Phraſen und Formeln, um daraus das beſte thème latin zu fertigen, oder ein unabläßiges Eindrücken von hiſtoriſchen, geographiſchen und chronologiſchen Daten. Bis vor wenigen J. gewahrte man noch andere Folgen. Um nämlich lauréat in einer Claſſe zu werden, doublirte ſie der Schüler, d. h. der Knabe blieb auf eigenen Antrieb oder auf Anrathen des Lehrers ein Jahr länger in ſeiner Claſſe, um ſo ſicherer für einen Preis dreſſirt werden zu können. Es iſt dies zwar eine Verſündigung an der ganzen Entwickelung des Knaben, aber dafür erhält man auch einen Preis. Auf dieſe Weiſe machte man alſo nicht die Schwachen zu Veteranen, ſondern die Begabteren. Dieſer Unfug des ſchlauen Doublirens iſt gegenwärtig glücklich beſeitigt; es war aber auch an der Zeit, denn es kam ſchon vor, daß ⅔ der Preiſe und Belobungen des grand concours lauter ſolchen Veteranen zugefallen waren. Wann wird aber der Concurs ſelber abgethan werden, der Concurs, für deſſen Empfehlung 1849, wo ſeine Abſchaffung drohte, die Pariſer Profeſſoren ſelber nichts anzuführen hatten, als daß er ſei un antique usage cher aux familles et à l'Université? Trotz ſeines offenkundigen Schadens für die ehrliche Lehrer- und die bildende Schülerarbeit und trotz ſeiner moraliſchen Verderblichkeit ſteht er beim großen Haufen noch immer in ungemeſſenem Anſehen, ja ein dortiger Sieg gilt ihm mehr als ein Diplom bei der Maturitätsprüfung, die allerdings eine ſo großartige äußere Feier, ein ſolches Gepränge nicht im entfernteſten zu entfalten hat. Fortoul zwar meinte, der grand concours bringe jedenfalls eine zu frühe Erregung der Eitelkeit, Villemain dagegen verkündete ſchon 1841 bei der großen Preisvertheilung in der Sorbonne, dieſer grand concours ſtütze ſich auf die unſterblichen Wahrheiten der Religion und der Moral! Es iſt klar, daß dem durchaus nicht ſo iſt, ſo wie auch daß der Hauptfehler dieſer Inſtitution darin liegt, daß nicht alle, ſondern nur die beſten Schüler concurriren dürfen.

Die einzelnen Beſtimmungen der Maturitätsprüfung, ſowohl was Modalitäten als Forderungen betrifft, ſind ſeit Beſtehen der Univ. de France ſchon vielfach abgeändert worden. Das baccalauréat ès lettres, d. h. die humaniſtiſche Maturitätsprüfung, war früher der Ausgangspunct zu allen weiteren Studien und akademiſchen Graden; ſeitdem jedoch die Biſurcation ſyſtematiſch durchgeführt iſt, ſteht das realiſtiſche baccalauréat unabhängig neben dem andern. Beide werden von den Akademien vorgenommen, die humaniſtiſche von einer Commiſſion der philologiſchen, die realiſtiſche von Seiten der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Facultät. Bei der erſteren handelt es ſich im Schriftlichen um eine lat. Verſion und eine lat. Compoſition, im Mündlichen um Extemporalien aus dem Latein., Griech. und Franzöſiſchen und um Fragen und Aufgaben aus Logik, Geſchichte, Geographie, Arithmetik, ebener Geometrie und Phyſik. Bei der andern Prüfung folgt auf die latein. Verſion die Löſung einiger Aufgaben aus Mathematik und Phyſik, das Mündliche fordert Extemporalien aus lat. franzöſ. und deutſchen oder engliſchen Schriftſtellern und dann Beantwortung von Fragen ꝛc. aus Logik, Geſchichte, Geographie, reiner und angewandter Mathematik, Phyſik, Naturgeſchichte. — Es iſt große Vorſorge getroffen, daß keinerlei Unredlichkeit, auch nicht der Schein einer Parteilichkeit vorkomme; das Studienzeugnis iſt ja abgeſchafft und die Examinatoren wiſſen ſelten, ob dieſer aus einer Staatsanſtalt oder jener aus einer geiſtlichen herkommt, ja ſie kennen die jungen Leute meiſtens gar nicht. Die mündliche Prü-

ſung wird zudem öffentlich und nach einem Programm vorgenommen, das die Materien für den Fragenden wie für den Befragten fixirt. Sie handeln nur von dem, was in den zwei letzten Claſſen der Divis. supér. gelehrt wurde; ebenſo iſt das Quantum und Quale dieſer, wie auch der ſchriftlichen Aufgaben, nach den mittelbefähigten Zöglingen bemeſſen. Dieſe Programme legen dem Examinator nur ſcheinbar Zwang auf, denn nichts hindert ihn, nach den Gründen einer Antwort zu fragen, wenn dieſe ihm auswendig gelernt ſcheint; er kann ferner die ſummariſche Antwort in ihre Elemente auflöſen und dadurch bald erfahren, ob man die Sache gründlich weiß und verſteht. Es erſcheint überhaupt die ganze Einrichtung dieſer Examina als ein bis ins kleinſte berechneter und vollendeter Mechanismus. Schade nur, daß derſelbe ſchon lange Zeit nichts erfreulicheres über die franzöſ. Gymnaſialſtudien zu Tage fördert. Die Hauptſchuld trägt freilich der Unt. ſelber. Von anderen Factoren, die wie anderwärts ſo auch in Ftr. in den letzten 30—40 Jahren noch dazu kamen, ſind zu nennen: Mangel an Sinn für Bildung, an idealem Streben, die Tendenz auf Brodſtudien und auf Genuß. In folge deſſen iſt jetzt das Gewöhnliche, daß man das Programm lernt. Statt ſich an der geiſtigen Subſtanz des Faches zu nähren, preßt man, nicht indifferent ſondern paſſiv ſich verhaltend, die Stoffe in ſich hinein. Geht die Zeit ſchmal zuſammen, ſo läßt man ſich in der Schule theilweiſe dispenſiren, um deſto ungehinderter die Examensfächer memoriren zu können. Durchſchnittlich hält man die 4 Jahre in der Divis. supér. gar nicht aus, ſondern eilt nach dem Austritt aus der Rhétorique in das Examen. Die Eltern willigen nicht ſelten ſchon aus Rückſicht auf verminderte Koſten ein und der junge Menſch verſucht ſein Glück. Vielleicht gelingt es ihm; wenn nicht, ſo iſt nichts verloren, es fallen ja alle Jahre viele Hunderte beim erſten und zweiten Mal durchs Examen. Dem Streben der gegenwärtigen Jugend, ſich für die Maturitätsprüfung äußerlich und bloß rohmateriell herzurichten, leiſtet eine gewiſſe Claſſe von pädagogiſchen Induſtriellen allen nur möglichen Vorſchub, die Préparateurs, und man rühmt denen von Paris nach, ſie können das Wunder bewirken, daß jene, die ſich ihnen in Arbeit übergeben, im Examen Antworten parat haben, die ſie nicht im geringſten verſtehen, und daß ſie allerlei wiſſen, ohne es gelernt zu haben. Ein fruchtbares Studiren und Vorbereiten wird aber z. Thl. auch noch durch die Manuels pour le baccalauréat verhindert. Einige Zahlen mögen den ganzen üblen Sachverhalt, dem einzig durch Verbeſſerung der Unt.-Methode des Lycée begegnet werden könnte, noch weiter beleuchten. In der Pariſer Akademie wurden 1841 von 1380 Examinanden ſogleich nach dem Schriftlichen wieder 400 weggeſchickt, weil ſie das lat. Dictat oft großartig mißhandelt und im Franzöſ. ſogar orthogr. und Grammatikfehler gemacht hatten; 385 wurden nach dem Mündlichen aus der Liſte geſtrichen, ſo daß nur 595 Diplome erhielten (43 %). Am nämlichen Orte meldeten ſich 1851, nachdem alſo das Studienzeugnis, — dieſe heilſame Nöthigung zum normalen und ruhigen Vollenden ſeiner Studien — entfernt worden war, ungefähr 800 in die humaniſtiſche Prüfung, aber nur 138, (17 %) kamen am Ziele an. Die Akademie von Toulouſe nahm im Aug. 1857 durch ihre philologiſche Facultät ein Examen mit 287 Bewerbern vor; 162 mußten zurückgewieſen werden, 125 erhielten die Diplome, darunter 14 mit der Note gut; die mathem.-naturwiſſenſch. Facultät examinirte um dieſelbe Zeit 195 Realgymnaſiſten, von denen ſogar 127 zurücktreten mußten und nur 68 das Diplom bekommen konnten. Man begreift nach dieſem, wie ſeit mehreren J. die Schulinſpectoren und mit ihnen einſichtsvolle Lehrer vor dem eilfertigen Zuſtutzen fürs Examen bei jeder Gelegenheit warnen und mit welch großem Recht ein Gymnaſialprofeſſor 1857 bei der Preisvertheilung den Zöglingen zurufen konnte: faites une chose qui devient rare, apprenez pour savoir!

Das Lycée als Erziehungsanſtalt. Weitaus die meiſten Lycées ſind auch Erziehungsanſtalten. Es iſt bekannt, daß die mittleren und höheren Stände Frankreichs dem Familienleben nicht zugethan, der Kindererziehung geradezu abge-

neigt ſind. Ihre Pflichten ſollen nun die Lycéen übernehmen und erfüllen. Jede öffentliche Erziehung iſt aber ein trauriges Nothwerk und auch die der Lycéen iſt ſo ſehr vom Uebel, daß der Klerus nie verſäumt hat, ſie der Univ. und dem Staate zum Vorwurf zu machen. Und in der That hier treten große Schatten auf. In der Erziehung, der religiöſen wie der ſittlichen, wirkt bekanntlich die Perſönlichkeit des Erziehers und das lebendige Beiſpiel kräftiger als Syſtem, Belohnungen, Verbote und Strafen. Fragt man nun demgemäß: Wer iſt Erzieher im Lycée? ſo lautet die Antwort: Dem ganzen Ordnungs- und Disciplinarweſen iſt der Cenſeur als Chef vorgeſetzt, die Profeſſoren unterrichten, die Repetenten haben Mühe Aufſicht zu halten, für die Erziehung —? Doch darüber das Nähere. Der zweite Beamte in jedem Lycée iſt nämlich der Cenſeur; er iſt ein ehemaliger Profeſſor der Divis. supér., hat aber gleich dem Proviſeur keinen Unterricht zu ertheilen, ſondern nur für pünctlichen Anfang und Schluß der Claſſe zu ſorgen und jeden Abend das Diarium jedes Profeſſors durchzuſehen und dem Proviſeur zu übermachen. Ihm kommt vornehmlich die perſönliche Oberaufſicht über innere Ordnung und die Sitten zu. Er iſt das Centrum des Internats und Auge, Ohr und Hand des Proviſeurs. Wenn letzterer nach innen, nach außen und mit den Behörden zu verkehren hat, ſo richtet ſich des erſteren Thätigkeit nur nach innen. Sein Amt iſt ſchwierig und nicht ſelten undankbar, denn die eigentlichen Gehülfen, die ihm die Anſtalt beigeſellt, die maitres répétiteurs, welche Repetenten und Aufſeher zugleich ſein ſollen, ermangeln gar oft des benöthigten Anſehens bei der ihnen übergebenen Jugend, und, anſtatt dem Cenſeur eine Unterſtützung zu ſein, erwarten ſie nicht ſelten Hülfe und Stütze von ihm. Daß die Profeſſoren in der Regel nicht viel für die Disciplin leiſten, hat ſeinen Grund in der unſchulmäßigen Unterrichtsweiſe und darin, daß ſie en classe dasſelbe Erziehungsſyſtem befolgen müßen, das à l'étude und ſonſt im Internat gilt. Während der 4 Schulſtunden herrſcht demnach als oberſtes Princip die militäriſche Subordination und die ſtrenge Beaufſichtigung. Körperliche Zwangsmittel werden vom Lehrer nicht angewendet, das Schlagen vollends iſt der ganzen Nation ein Greuel; die wörtliche Zurechtweiſung geſchieht mit Vorſicht und Würde, und wenn ſie auch ſcharf wird, unterbleiben doch Scheltworte. Faulheitsſtrafen dürften jedoch von denen für Unarten beſſer unterſchieden werden. Weil der Lehrer ſeine perſönliche Auctorität im allgemeinen nicht geltend macht und machen kann, lernt man meiſtens nicht aus Zutrauen, Liebe und kindlichem Gehorſam. Um dieſem Mangel zu begegnen, macht man einen Haupthebel zum Lernen aus dem Ehrgefühl, oder vielmehr Ehrtrieb, der bei der Nation bekanntlich bis in die unteren Schichten hinab in ganz anderer Lebendigkeit ſich äußert als bei uns. In Wirklichkeit wird aber hiedurch der Ehrgeiz gepflegt und eben damit ein Egoismus, deſſen allernächſte Wirkung erfahrungsgemäß die iſt, das ſo eben bezeichnete kräftigſte und reinſte Förderungsmittel immer unmöglicher zu machen; je mehr Pflege des Schülerehrgeizes, deſto weniger herzliches Anſchließen an den Lehrer. — Die Belohnungen finden in folgender Reihe ſtatt: 1) wöchentlich einmal verlieſt der Proviſeur vor dem ganzen Lycee die Namen all der Schüler, welche im Laufe der Woche gute Noten in irgend einem Fach erhalten hatten; 2) wer eine beſtimmte Anzahl guter Noten ſich erwirbt, wird auf der Ehrentafel angeſchrieben, die als ein beſonderer Schmuck des Beſuchszimmers der Anſtalten gilt; 3) im weiteren Verlauf erhält man ſeinen Sitz auf der Ehrenbank; 4) wer am öfteſten der Erſte geweſen iſt, erhält gewiſſe Semeſterpreiſe Die Strafen ſteigen auf, wie folgt: 1) öffentlicher Verleſ der ſchlechten Noten; 2) Strafarbeiten (meiſt mechaniſches Abſchreiben), wenn die andern Erholungszeit haben; 3) Strafarbeiten, ſtatt der Theilnahme am gemeinſchaftlichen Spaziergang; 4) Entziehung der Erlaubnis, ausgehen oder den Beſuch der Eltern und Verwandten annehmen zu dürfen; 5) Arreſt; 6) Verringerung oder Entziehung der jährlichen Vacanz; 7) Ausſchluß aus der Anſtalt; letztere drei Grade ſpricht jedoch nur der Proviſeur aus. So viel über ſittliche Erziehung im eigentlichen Schulgebiet. Wie ſchon bemerkt, findet man im Penſionat das-

ſelbe Erziehungsſyſtem wieder; und das um ſo eher, weil das Leben außerhalb der Schulſtunden faſt ausſchließlich in der Erledigung der Schulaufgaben beſteht. Werfen wir nun einen Blick ſowohl auf den Tages- als auch auf den Wochenplan des Lycée. Wie es die Natur der Sache mit ſich bringt und durch die große Anzahl der Zöglinge geboten wird, iſt derſelbe aufs genaueſte regulirt. Im Sommer lautet er ungefähr ſo: 5 bis 5,30: Aufſtehen, Waſchen, Anziehen; 5,30 — 7,30: Gebet, dann Schularbeiten in der étude; 7,30 — 8: Frühſtück, ärztliche Inſpection; 8 — 10: Unt.; 10 — 11: Religion oder Deutſch oder Engliſch, 11 — 12: étude; (andere haben von 10 — 12: Zeichnen). 12 — 12,20: Mittageſſen; 12,20 — 1,30: Erholung; 1,30 — 2,30: étude; 2,30 — 4,30: Unt.; 4,30 — 5: Abendbrod, Erholung, 5 — 8: étude; 8 — 8,30: Nachteſſen und Erholung; 8,30 bis 8,45: Gebet und Abendſegen; 8,45 — 9: Bettgehen. So an jedem Wochentag, ausgenommen den Donnerſtag, wo von 10 — 12 und auch am Nachmittag frei iſt und wo Abends ein Spaziergang ſtattfindet; und ſo das ganze Jahr hindurch an 236—240 Schultagen. Am Sonntag beſucht man um 7,30 die Meſſe; wer durch Fleiß oder Wohlverhalten ſich ausgezeichnet hat, darf von 8,30 — 12 ausgehen, die andern ſitzen von 9,30 — 11 in der étude; von 1,30 — 3,30: étude für alle, desgleichen der Spaziergang von 4 bis 7,30. — Vor allem ſpringt in die Augen, daß zu den 4 Schulſtunden an den gewöhnlichen Tagen 6 — 7 Arbeitsſtunden angeordnet ſind, daß alſo eben das Penſionat ſehr vorherrſchend die étude iſt. Nun iſt richtig, daß kleinere oder größere Schülerhaufen auf dieſe Weiſe zum ruhigen und ſtillen Hinſitzen gebracht werden können; aber wer ſollte nicht merken, daß dies unter allen Umſtänden von ſehr zweifelhaftem Werthe iſt, und daß wir es hier mit einem Zuviel zu thun haben, das dem Intereſſe der Schule, der Sitten und der Geſundheit gleich gefährlich iſt? Zudem überträgt das Lycée die Aufſicht über die einzelne étude unerfahrenen jungen Leuten, den maîtres répétiteurs. Früher hießen ſie maîtres d'étude, waren der Regel nach zwar bacheliers, hatten aber als junge Leute meiſtens wenig perſönliches Anſehen und ſtanden in der Lycéealhierarchie ſo weit unten, daß die älteren Zöglinge auf dieſe Männer ohne Carriere nicht ſelten herabſahen oder ſie gar chikanirten, und auch die jüngeren Schüler die Auctorität derſelben im allgemeinen nicht hoch anſchlugen. Und weil ſie vornehmlich Aufſichtsperſonen waren, ſo traf ſie außerdem auch gewöhnlich noch der Schülerhaß, d. h. ſie nur zunächſt und am wirkſamſten. Bei Gelegenheit der Reformen, die das gegenwärtige Jahrzehent auf dem Unt.-Gebiet vornahm, wollte man auch hier ein Neues, Beſſeres ſchaffen. Aus den früheren maîtres d'étude, die allerdings gewöhnlich nicht waren was ihr Name ſagen will, ſchuf man maîtres répétiteurs, d. h. machte die Aufſichtsperſonen auch zu Repetenten und Hülfslehrern. Weil man zudem auch dafür ſorgte, daß ſie ſich auf das Licentiat präpariren und dann zum Anſtellungsexamen für die Grammatikclaſſen melden können, ſo hat man ſie in den Augen der Zöglinge etwas gehoben und auch ſonſt ihre Stellung verbeſſert. Weil ſie aber eben doch nicht zu Erziehern gemacht werden konnten, ſo iſt ihr Einfluß noch immer ſehr gering. Im Durchſchnitt iſt man zufrieden, wenn ſie im Stande ſind, die Jugend äußerlich im Zaum zu halten und iſt froh, wenn ihre Unerfahrenheit nicht zu häufig mit den Zöglingen in Conflict geräth, zur Verlegenheit für die Proviſeurs und zum Verdruß für die Familien. Ihre Aufſicht erſtreckt ſich natürlich nicht bloß auf die étude, ſondern auch auf die kleinen Friſten, welche für Erholung in den Höfräumen, für Mahlzeiten, Spaziergänge u. ſ. f. angeſetzt ſind. Jeder hat hiebei ſeine beſtimmte Diviſion und in ihr meiſtens ſeine beſtimmte Claſſe, man vertheilt überhaupt die große Schaar je nach den Umſtänden ſehr zweckmäßig unter ſie. Gleichwohl bleibt ihnen eine ſpeciellere Einwirkung auf den Charakter der Zöglinge in der Regel unerreichbar, und vollends durch ſie eine Art Familienleben wenn auch nur in einzelnen Zügen einzuführen, gehört ins Reich der nur geträumten Wünſche. Das kann jedoch in keinerlei Weiſe ihnen als Vorwurf gelten, ebenſo wenig als dem Cenſeur. Auch dieſer kann und zwar beim redlichſten Willen und größten Eifer dem Einzelnen nur gelegentlich und im Nothfall Freund und

Erzieher ſein. Er iſt oberſter Disciplinbeamter und muß mitſammt den maitres répétiteurs immer neue Wachſamkeit entfalten, um in der großen Menge von Zöglingen die äußere Ordnung im Gang zu erhalten. Demnach findet der Knabe und der Jüngling im Lycée wohl Wohnung und Unt., Kleidung und Koſt, aber in den meiſten Fällen keinen Erſatz für einen Vater, der ihn mit Vertrauen oder mit Vorſicht leitet, damit er ſich ebenfalls vertrauensvoll anſchließe; er ſieht ſich zur Ordnung, Ruhe und Stille angehalten, alle Zeit geführt, gewarnt, gehütet und angeſpornt, aber er entbehrt die unſchätzbare Wohlthat, in ſeinen Hütern perſönliche Auctoritäten vor ſich zu haben, denen er ſich im Innern freiwillig oder doch wenigſtens leicht unterordnet; er wird zum fleißigen Arbeiten, zum ausdauernden Lernen gebracht, aber ſowohl während der Lern- als der Arbeitszeit erfährt er nicht viel von dem Segen, der darin liegt, wenn man in ſeinen Lehrern und Erziehern entweder vortreffliche Charaktere oder unermüdliche Pflichttreue in lebendigen Beiſpielen verehren darf (vgl. Bd. I, 487); es wird folglich durch das ganze Lycée hindurch nicht erzogen, ſondern immer nur disciplinirt. Welche ſittliche Früchte laſſen ſich aber von einem Erziehungsſyſtem erwarten, deſſen Endzweck nicht auf Erhebung zur freien Sittlichkeit gerichtet iſt, deſſen Hauptcharakter einerſeits in der Prävention, andererſeits in der Excitation liegt? Was davon bis jetzt gezeitigt wurde, ſagt uns ein Blick in das ſittliche Weſen der höheren Stände des heutigen Frankreichs: eigentlichen Gehorſam lernte man im Lycée nicht, nur Unterwerfung, daher ſehen wir auch wie die Beamten groß und klein nicht regieren, ſondern nur zuſammenhalten oder niederdrücken; ſittliches Gefühl und Bewußtſein wurden zu wenig gepflegt, ſtatt deſſen vielmehr der Trieb nach äußerer Ehre und nach Erfolg vor den Menſchen, und in folge davon offenbart die gebildete Geſellſchaft ein ſolches Abhandenkommen des Gewiſſens, daß ſittliche Indifferenz wohl als die allgemeinſte Schwäche der Nation bezeichnet werden kann; mit einem Wort, die einſtigen Zöglinge dieſes Syſtems ſuchen, wie dasſelbe, nicht ſittliche Größe und das an ſich Treffliche und Edle, ſondern Erfolg, Ruhm und Glanz. Von den Wirkungen, die das Syſtem im Innern des Lycée ſelber hervorruft, iſt die nächſte und verbreitetſte die Camaraderie. Da man ſich in der Jugend gerne anſchließt und nur an Menſchen anſchließen kann, da ferner ein Anſchluß an die Lehrer und die Repetenten nicht möglich iſt, ſo halten durchſchnittlich die Zöglinge in kleinerer oder größerer Zahl unter ſich zuſammen, und zwar in ſolidariſcher Weiſe. Haß gegen das Erziehungsſyſtem des Lycée iſt der Kitt dieſes Schülerbundes und: mon maitre est mon ennemi! ſein Loſungswort. Wie ein finſterer, faſt unheimlicher Schatten ſchwebt dieſe Camaraderie über den Anſtalten und als ſtarrer Feind aller wahrhaften Erziehung iſt ſie alle Zeit darin gegenwärtig. Ferner, wenn die Zöglinge unter ſolchen Umſtänden im Lycée eine Heimat erblickten, müßte man ſich mit Recht verwundern. Dem iſt jedoch nicht ſo. Die Jugend freut ſich zwar der Genoſſen und der Schülerfreundſchaften, und macht ſich die Lage zurecht; aber heimiſch fühlt ſie ſich nur ausnahmsweiſe in der Anſtalt. Es iſt und bleibt für ſie der Ort, aus dem man ſich wegdrängt zum Examen, der Ort, „wo man muß leiden können ohne ſich zu beſchweren, ſchweigen ohne überzeugt worden zu ſein, in Gehorſam ſich fügen ohne innerlich nachzugeben.“ So bezeichnet eine franzöſiſche Preisſchrift, die von der Académie des sciences morales et politiques 1856 gekrönt wurde, — die Lycéen! Bei ſolcher Sachlage ſchließt man von ſelber auf die Mängel der religiöſen Bildung. Dieſe beſtehen in folgendem. Anſtatt die ſittliche Erziehung auf die religiöſe zu gründen, thun die meiſten Lehrer nur, was die gewöhnliche Kirchlichkeit oder die äußere Frömmigkeit verlangt, und überlaſſen den Geiſtlichen dieſe Seite des Erziehungswerkes allein; man hält Schulgebete, man ſpricht im Penſionate Morgen- und Abendſegen, aber im übrigen hält man ſich indifferent gegen Religion und religiöſe Erziehung. Dieſe Haltung der Lycéen iſt großentheils noch eine Nachwirkung der Philoſophien des vorigen Jahrh., und das vieljährige Feindſchaftsverhältnis zwiſchen Univ. und Klerus hat dieſelbe fort und fort kräftig erhalten. Der ſich weitervererbende Haß

gegen die geiſtliche Herrſchſucht und die Abneigung gegen den geiſtlichen Stand ſind eben bei den Lehrern, wie auch ſonſt bei den meiſten Gebildeten, noch immer ſehr groß, ja jetzt wieder größer. Dieſer Haß aber lernt nicht ſcheiden zwiſchen Prieſterſchaft und Religion, — und ſo geſchieht für religiöſe Erziehung faſt nichts, ſo begiebt man ſich des reinſten Mittels, um Willen und Geſinnung der Zöglinge zu bilden und zu heben. Die ultrakatholiſche Partei hat deshalb ſeit Jahrzehnten den Finger auf dieſe gefährliche Blöße hingehalten; wenn ſie jedoch der Univ. vorgeworfen, ſie erziehe zum Unglauben, ſo weiß man, was letzteres Wort im Munde jener Leute bedeutet, und wenn ſogar Abbé Gaume und Genoſſen gefunden zu haben vermeinten, der Paganismus der franzöſiſchen Geſellſchaft und auch jener der Lycéen ſtamme aus den claſſiſchen Studien und aus der antiken Weltanſchauung, welche die Lyceiſten ſich dort aneignen, ſo weiß man ja, wie es gerade in dieſer Beziehung um den Unt. ſteht. Kurz, dieſer Tadel erweiſt ſich als Dunſt und jene Anklage verlangt Dinge, die ſich mit einer geſunden chriſtlichen Erziehung nicht vereinigen laſſen. Andererſeits jedoch hat auch noch kein Vertheidiger der Lycéen beweiſen können, daß ſie in dieſem Stücke ihrer Aufgabe nachkommen, ja noch niemand hat nur die eigenthümliche Unthätigkeit und Unmacht der Anſtalten in dieſer Beziehung wegzubeweiſen vermocht. Eine Erziehung aber, die der religiöſen Weihe und Grundlage entbehrt, erſchwert ſich die ſittliche Ausbildung in hohem Grade; geht ſie vollends in der militäriſchen Disciplin auf, — *dann geht ſie auch in Ihr unter*. Und ſo erwähnen wir nur noch kurz zum Schluß, daß von Zeit zu Zeit in dieſer oder jener Anſtalt in folge des puren Disciplinarweſens dumpfe Unzufriedenheit unter den Zöglingen entſteht. Kann dieſelbe weiter um ſich greifen, ſo bricht die Gährung oft plötzlich los, wie erſt noch vorigen Sommer in dem Lycée von Baſtia und in dem von Metz. Man verjagt dann die Lehrer, die Repetenten, errichtet Barricaden in den Sälen u. ſ. w.; die Auctoritäten der Stadt erſcheinen auf dem Platze und manchmal wird erſt durch bewaffnete Mannſchaft die Ruhe wieder hergeſtellt. Die Haupträdelsführer ſtößt man ſofort aus, das Syſtem aber bleibt da. —

Das Lycée und ſeine Finanzen. Die ökonomiſche und finanzielle Verwaltung einer jeden Anſtalt wird durch den Oekonomen beſorgt. Er betreibt die Einnahmen und leiſtet die Zahlungen, durch ſeine Hand gehen die Lieferungen aller Bedürfniſſe der Anſtalt, er hat das Mobiliar, die Vorräthe, die Kaſſen, die Regiſter, die Rechnungen, u. ſ. w. unter ſich. Die eigentliche Oberleitung auch auf dieſem Gebiete kommt jedoch dem Proviſeur zu; er beſchließt, der Oekonom hat die Ausführung. Als Hauptgrundſatz der Oekonomieverwaltung der Lycéen wird ſeit alter Zeit feſtgehalten (im J. 1802 wurde er nur erneuert), daß dieſe Anſtalten, als für die Jugend der gebildeten, der vornehmen und der reichen Claſſen beſtimmt (die Unvermöglichen und Mittelbegüterten ſind factiſch ausgeſchloſſen, trotz der Freiplätze), ihre Koſten ſelber beſtreiten, daß die Einnahmen die Ausgaben decken ſollen. Nach der Stiftung der Université de France, im J. 1809, zählte man 35 *Lycéen* mit 9068 Zöglingen, 1813: 36 mit 14,492 Zögl., 1830: 40, 1841: 46, 1846: 52, mit 23,345 Zögl., 1849: 56, 1852: 57, mit 19,673 Zögl., 1855: 63, mit 20,960 Zögl., 1857: 64, mit 26,793 Zögl., 1859: 68. Es entſpricht alſo die Zahl der Lycéen noch nicht der Zahl der Departements; doch hat ſie ſich ſeit 1808 faſt verdoppelt und iſt im Fortſchreiten begriffen trotz der nicht unerheblichen Concurrenz, welche die Bildungsanſtalten der Geiſtlichkeit ſeit 1850 machen. Bis jetzt hat die Errichtung jedes neuen Lycée das Budget des Unterrichts mit 27,000 Frs. belaſtet. Die Koſten, welche dabei der ſtädtiſchen Gemeinde zufallen, beſtehen in der Beſchaffung der Localitäten, der inneren Ausſtattung der Schulzimmer und in der Uebernahme einer gewiſſen Anzahl von Freiſtellen. Das *Schulgeld* betrug 1795, in der Zeit der größten Landeserſchöpfung, 25 Fr.; 1802 60 Fr., dabei beließ man es auch 1809 und von da wieder bis 1847, wo es auf 100 Fr. ſtieg. Im April 1853 ſetzte es Fortoul von neuem feſt, wie folgt: untere Diviſion 120 Fr., mittlere 150 Fr., obere 200 Fr., Mathematikſchule 250 Fr. Eine ähnliche Steigerung erlitten die *Penſions-*

gelder der Internen. 1802 war der durchſchnittliche Preis 700 Fr., ſpäter koſtete die Penſion in einem Pariſer Lycée 1000 Fr., in den Lycéen erſter Claſſe 800 Fr., zweiter 700 Fr., dritter 650 Fr.; ſeit April 1853 jedoch bezahlt man in Paris für den Internen der unteren Diviſ. 950 Fr., für den der mittleren 1050 Fr., für den der oberen 1150 Fr. und für den der Mathematikſchule 1500 Fr. Aehnlich hat man auch in den Departements die Anſätze für die Penſion erhöht und nur in 27 ganz armen Städten ſie gegen früher ermäßigt. Eine ſo namhafte Erhöhung der Penſions- und der Schulgelder war aber auch ſehr nothwendig geworden; denn bei den vorherigen geringen Sätzen brauchten allein die Lycéen von Paris jährlich 265,000 Fr. von dem Zuſchuß, den der Staat dem geſammten Secundarunt. des Landes gewährte und der circa 1,500,000 Fr. betrug. Wegen dieſer ſehr anſehnlichen Steigerungen fürchtete man eine große Abnahme des Beſuchs. Sie iſt aber nicht eingetreten; denn obſchon die geiſtlichen Mittelſchulen beträchtlich wohlfeiler ſind als die Lycéen, ſo wird doch die Mehrzahl des gebildeten Mittelſtandes und der zahlreichen Beamtenwelt ſich ihnen zu keiner Zeit zuwenden. — Durch Schulgeld und Penſionatskoſten haben auf dieſe Weiſe die Familien an die Lycéen z. B. 1848 bezahlt 6,204,000 Fr., 1850, ebenfalls in runder Summe 5,792,000 Fr. — Die Beiträge des Staats beziehen ſich zunächſt auf die Freiſchüler, boursiers. Im Jahr 1802 unterhielt der Staat 6400 Zöglinge in den Lycéen auf ſeine Koſten, 1808 nur noch c. 5200; 1816 zahlte er für ſeine boursiers an die Lyceakaſſen 1,235,000 Fr.; 1817 waren es nur 1800 Freiſchüler, einer wurde auf 500—700 Fr. gerechnet und für alle verausgabte man 988,000 Fr. Nach 1832 zählte man 1200 Freiſchüler und zwar mit ganzen, $^1/_2$ und $^3/_4$ Freiplätzen und einem Koſten von 600,000 Frs. 1847 ſtieg derſelbe auf 656,678 Fr.; 1850 auf 592,867, 1855 auf 635,237, für 501 ganze, 258 dreiviertels- und 390 halbe Freiſtellen. Ferner leiſten Beiträge die Departemental- ſowie die Communalkaſſen, ebenfalls für ihre Freiſchüler. 1808 betrug die Zahl der letzteren 1200, von 1817 an aber nur noch 6—700, weil viele bourses in die ſtädtiſchen Secundarſchulen übertragen wurden.

Die Ausgaben an die Oberbeamten, Lehrer und ſonſtigen Angeſtellten der Lycéen wurden 1802 feſtgeſtellt und ſo bis 1839 gelaſſen, nämlich:

im Lycee v. Paris.		Lycee I. Rangs.	Lycee II. Rangs.	Lycee III. Rangs.
Proviſeur	5000	4000	3500	3000
Cenſeur	3500	2500	2000	1500
Oekonom	3000	2000	1600	1400
Profeſſor I. Cl.	3000	2000	1800	1500
Profeſſor II. Cl.	2500	1800	1500	1200
Profeſſor III. Cl.	2000	1500	1200	1000
Maitre d'étude	1200	1000	800	700

Salvandy erwirkte im J. 1839 die Aufbeſſerung einiger Lehrergehalte, 1847 desgleichen für einige andere Kategorien. Im Zuſammenhang mit der vorerwähnten Erhöhung des Schul- und des Penſionsgeldes brachte das Jahr 1853 auch neue Einkommensſätze für das geſammte Profeſſorat, und die Lehrergehalte, die in drei Stufen gebracht ſind, betragen nun in Paris 3000 Fr., 2500 Fr., 2000 Fr., in den Depart. 2000 Fr., 1800 Fr., 1700 Fr., (z. Thl. auch bloß 1600 Fr.), nämlich als Fixum. Dazu kommen überall veränderliche Einkommenstheile, inſofern $^9/_{100}$ des Penſionsgeldes der Internen und $^5/_{10}$ des Schulgeldes der Externen unter den Cenſor und die ordentlichen Hauptlehrer vertheilt werden. Dagegen iſt nun den Profeſſoren nicht mehr erlaubt, Repetitionen oder ſonſt welchen Unt. an den Privatſchulen zu ertheilen. Privatunt. können ſie Schülern ihrer Claſſe zwar geben, aber nur unter ganz beſonderen Normen

und vielfältiger Controle. — In die Lehrerpensionskasse legt man 5% seines festen Gehaltes ein; mit 30 Dienstjahren ist man zur Pensionirung berechtigt und erhält ⅚ des Fixums der drei letzten Dienstjahre. Dienstuntüchtige können die Pension bälder erhalten; das Minimum beträgt 500 Fr. nnd von 5 zu 5 Jahren wächst die Pensionssnmme.

Geben wir zum Schluß noch das Budget von 1855 für die damaligen 63 Lycéen:

Einnahmen.	Staatsunterstützung überhaupt	1,300,000 Fr.
	der Staat für 1150 ganze, halbe oder ¾ Freistellen	635,237 „
	die Departem. und Gemeinden für ihre Freistellen	451,431 „
	die Familien für die Pension	5,918,288 „
	die Familien an Schulgeldern	1,283,806 „
	andere Einkünfte der Lycéen	1,976,347 „
	Gesammtes Jahreseinkommen	11,565,000 Fr.
Ausgaben.	Für Gehalte u. s. w.	5,181,684 „
	Nahrung	3,144,428 „
	Kleidung, Wäsche u. s. w.	773,646 „
	Heizung, Beleuchtung	789,437 „
	Schulbücher; physikalisches Cabinet	153,621 „
	Ausbesserung an Häusern, Mobiliar, Erneuerung der Sammlungen für d. Unt.	501,934 „
	weitere kleinere Ausgaben verschied. Art	1,374,305 „
	Gesammte Jahresausgaben	11,919,057 Fr.

Während 1842 eine Mehreinnahme von 426,696 Fr. und noch 1851 eine von 339,750 Fr. sich ergeben hatte, weist nun das J. 1855 eine Unzulänglichkeit von c. 354,000 Fr. auf. Auch 1856 und 1857 hat sie sich fast unverändert erhalten und zwingt die Lycéen ihre Renten zu veräußern, die sie in der Zeit erworben hatten, wo der Univ. noch gesonderte Vermögensverwaltung zugestanden worden war. Vor wenigen Jahren betrugen dieselben noch 162,000 Fr., jetzt nur noch 100,000 Fr. Wenn dieses Capital von 2,000,000 Fr. vollends verbraucht sein wird, muß der Staat für diese Anstalten durchaus mehr Lasten auf sich nehmen, als er gegenwärtig thut; an mehr als 11 Millionen trägt er durch Subvention und Freiplätze nur ungefähr 2,100,000 Fr., wogegen die Familien fast ¾ der Ausgaben bestreiten. —

Im engsten Zusammenhang mit den Lycéen steht das Seminar für die Gymnasiallehrer. Der Staat besitzt nur eine Anstalt dieser Art und zwar in Paris. Dieses, zum Unterschied von den entsprechenden Anstalten für den Primarunt. mit dem Namen Ecole normale supérieure bezeichnete Seminar wurde vom Nationalconvent 1794 im October geschaffen, aber kurz darauf wieder aufgehoben. Napoleon rief es 1808 von neuem ins Leben als wesentliches Glied im großen System seiner Univ. und bestimmte es für 300 mindestens 17jährige junge Leute, deren Aufgabe sein sollte, sich in den sciences d. i. Mathematik und Naturwissenschaften, und in den lettres d. i. den classischen Studien auszubilden, um hernach Lehrstellen in den Lycéen und den Colléges bekleiden zu können. Im Nov. 1810 wurde die Schule mit 37 Zöglingen eröffnet und berechnete man die Kosten für jeden auf 1000 Fr.; 1812 waren es 77 Schüler, welche zusammen 113,012 Fr. kosteten. Sie machten einen 2jährigen Curs durch, wohnten zusammen und waren kostenfrei. Die Restauration hatte wie an der ganzen Univ. so besonders an diesem Seminar kein Wohlgefallen und reformirte an ihm in klerikalem Sinn. Daß sie dabei gleichwohl auch richtige pädagogische Ansichten offenbarte, erhellt besonders deutlich daraus, daß sie einen 3jährigen Curs vorschrieb und das dritte Jahr einzig zum Studium der Pädagogik und Aneignen der Methoden bestimmte, überhaupt aussprach, daß die Zöglinge nicht für den Dienst der Wissenschaft, sondern für den der Schulen sich auszubilden hätten. Das misfiel und die Schule

hatte deshalb 1817 nur noch 50 Zöglinge. Weil ſie aber ihren angeblichen „Ehrgeiz, Neigung zum Ungehorſam und Radicalismus“ nicht ließ, ſo wurde ſie den 6. Sept. 1822 durch eine königliche Ordonnanz geſchloſſen und die damaligen 58 Seminariſten zunächſt entlaſſen. Die Ecole normale supérieure ſollte durch écoles normales partielles erſetzt werden, d. h. eine Art kleiner Seminarcurſe, die am Hauptort jeder Akademie mit dem Lycée verbunden wurden. Das gelang aber nicht, auch nicht als man ſie 1826 auf eine kleinere Zahl reducirte und beſſer einrichtete, denn weder paßten dieſe, nunmehr écoles préparatoires geheißenen Anſtalten zum Syſtem der Univ. im ganzen, noch taugten die darin gebildeten Schulleute zum gelehrten und brillanten Vortrag in den oberen Lycealclaſſen. Die Juliregierung ſtellte deshalb im Aug. 1830 die frühere Ecole normale supérieure wieder her, ſetzte einen 3jährigen Curs feſt, berechnete die Freiſtellen, deren ſie 1833 im ganzen 60 errichtete, auf 970 Fr., verlieh jedoch die ganzen nur den ausgezeichneten Schülern jeder Promotion. Im Oct. 1846 bezog die Anſtalt ihr eigenes großartiges Gebäude hinter dem Pantheon und 1847 errichtete man endlich auch eine Profeſſur für Pädagogik (3000 Fr.). Von 1835 bis zur Februarrevolution 1848 hatte nicht mehr abſolute Unentgeltlichkeit beſtanden. Dieſe ſetzt der Unterrichtsminiſter Carnot im Juli 1848 wieder durch, das Budget der Anſtalt erhöht ſich dadurch auf c. 232,000 Fr. und im J. 1850 zählt man ſogar 115 Zöglinge. Doch nun erfolgen die Gegenſtrömungen. 1850 findet eine Budgetverminderung von 6000 Fr. ſtatt, 1852 eine von 20,000 Fr., 1853 eine von 27,170 Fr.; dadurch muß die Zahl der Zöglinge zuletzt auf 78 und die der Profeſſoren, maitres de conférences geheißen, von 19 auf 11 herabgeſetzt werden. Die Freiſtelle kommt gegenwärtig auf 900 Frs. und das Budget beläuft ſich auf 178,610 Fr. Dieſen mehr äußeren Aenderungen entſprachen ebenſo bedeutende innere. In Folge des Decrets vom 9. April 1852, Art. 5 wurde die Anſtalt auf einmal und zum erſtenmal zu dem gemacht, was ſie ihrer Aufgabe nach und zum Heil der Lycéen ſein ſollte, zu einem pädagogiſchen Seminar. Fortoul hat hier z. Thl. eigentlich nur die Beſtrebungen einiger bourboniſchen Miniſter wieder aufgenommen und wenn er ſammt dem gegenwärtigen Director der Anſtalt, Nisard, der bei dieſer Reform ſich beſonders thätig erwies, auch nicht im Stande geweſen ſein ſollte, die durchaus nöthige Hülfe wirklich und bald zu ſchaffen, ſo verdienen doch dieſe beiden Männer große Anerkennung dafür, daß ſie zuerſt die ſeitherige Verirrung in der Lehrerbildung klar aufzeigten und ſodann die Studien der Seminariſten in ein richtiges Verhältnis zum Gymnaſialiehramt brachten. In Wahrheit war die Anſtalt bis dahin mehr eine allgemeine Bildungsſtätte ohne Rückſicht auf die ſpätere Beſtimmung zum Lehramt geweſen; eher eine Pflanzſchule von talentvollen Gelehrten als von tüchtigen Lehrern. Manche Zöglinge wollten eigentlich, genau geſagt, gar nicht Schulmänner werden, ſondern Gelehrte und der Dienſt am Lycée galt den beſten Profeſſoren, d. h. nach dem dortigen Sprachgebrauch, den brillanteſten Köpfen, bloß als eine Durchgangsſtation, um in die Académie des sciences oder des inscriptions zu gelangen. Auf alle Fälle fanden ſie das Bildungsgeſchäft an der Jugend ziemlich kleinlich und die meiſten blickten in ihrem Unt. gern über den Horizont ihrer Schüler hinaus. Im 1. Jahr revidirten und vervollſtändigten die früheren Seminariſten ihren geiſtigen Erwerb aus dem Lycée. Im 2. Jahr bildeten ſie ſich zu Licentiaten und im 3. zu Agrégés. Letztere waren nicht ſelten „brillant im Concurs“ (Anſtellungsexamen), aber ſelten beſcheidene tüchtige Pädagogen; oft durfte man ſie anſehnliche Fachgelehrte nennen, aber auf den Namen allgemein gebildeter Schulmänner konnten ſie keinen gegründeten Anſpruch erheben. Wenn man nun noch beifügen muß, daß für die praktiſche Ausbildung der Lehramtszöglinge faſt nichts geſchah, ſo geht aus allem hervor, daß in dieſer Anſtalt keine Werkzeuge gebildet wurden, um den früher dargelegten Hauptübelſtand im Unt. der Lycées zu heben. Im Gegentheil derſelbe fand von hier aus noch weitere Verbreitung. Denn eben hier erzog man ja nichts anders als Gelehrte oder Profeſſoren, die gewandt waren, glänzende Vor-

träge zu halten. Durch Fortouls und Nisards Reformen soll nun, wie bemerkt, das gelehrte Seminar zu einem pädagogischen werden, in welchem man die Wissenschaft noch ebenso gründlich betreiben soll wie zuvor, aber um Schulmann zu werden. Um den tüchtigen Lehrer handelt es sich also in erster Linie; niemand ist verhindert, ein tüchtiger Gelehrter zu werden, nur soll dieses nicht mehr der Hauptzweck sein. Man sieht, daß durch die Maßnahmen der letzten Jahre wie für die Lycéen so auch für die Ecole normale supérieure ein neuer Abschnitt in der Entwicklung begonnen hat. —

Der Director des Seminars steht in unmittelbarem Verkehr mit dem Unterrichtsministerium, ist Vorsitzender in der Commission für die Abgangs- und Aufnahmsprüfung, und hält regelmäßig Sitzungen mit den beiden Studiendirectoren. Einer derselben steht der historisch-philologischen Abtheilung vor, der andere der mathematisch-naturwissenschaftlichen. Sie sind nicht verpflichtet, Lehrvorträge zu halten, wohnen aber, so oft als ihnen erforderlich scheint, dem von den Seminarprofessoren ertheilten Unt. bei, controlliren die Fortschritte der Schüler, die Größe der Aufgaben, die Studien der Zöglinge und nehmen mit denselben einzeln oder in Abtheilungen Examen vor, können auch, nach Rücksprache mit dem Seminardirector, den Lehrern Vorschläge ertheilen. Jeder überwacht speciell die Disciplin in seiner Section; der für die sciences bestellte ist zugleich Administrator der Anstalt und als solcher mit den Finanz- und Gesundheits-Angelegenheiten, sowie mit der Leitung der gesammten inneren Anstaltsordnung betraut. — Daß die Seminarprofessoren fast immer tüchtige oder gar berühmte Gelehrte sind, braucht kaum erwähnt zu werden. Jede Abtheilung, die humanistische und die realistische, hat 3 einjährige Curse. Die Zahl der Zöglinge richtet sich nach dem wahrscheinlichen Bedürfnis der Lehranstalten, vertheilt sich daher nicht gleichmäßig auf die 3 Promotionen; doch traten in den letzten Jahren meistens 24—28, Humanisten und Realisten zusammen, in den unteren Curs ein. Wer nicht im Besitz des Maturitätsdiploms ist, kann nicht um die Aufnahme concurriren. Beim Eintritt in das Seminar verpflichtet man sich, im öffentlichen Unt. 10 Jahre lang Dienste zu thun, so wie andrerseits, dem Staat, für den Fall der Ausweisung aus der Anstalt, die betreffende Geldvergütung wieder zu leisten. — Bildungsgang der humanistischen Abtheilung, section littéraire. Der Unt. umfaßt in jedem Curs 6 Fächer: 4 sprachliche, Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch oder Englisch, ferner Geschichte und Philosophie. Lateinische Sprache und Literatur tritt im 1. Jahr wöchentlich mit 3 Lectionen auf. Der Unt. faßt hier in sich: gründliche Repetition der ganzen Grammatik mit vorzüglicher Beleuchtung der Hauptsachen und der Hauptschwierigkeiten; Uebungen in der Exposition und literarischen Analyse an den Werken einer Reihe von Dichtern und Prosaikern, welche alle Jahrhunderte, alle Seiten des Alterthums und auch die christliche Latinität vertreten. An den Leistungen der Zöglinge übt der Lehrer wissenschaftliche Kritik, giebt Muster der Exegese und liefert in Kürze eine literarhistorische Monographie des Schriftstellers; dazu Compositionsübungen, monatlich ein Thema, eine freie Arbeit in Prosa und eine solche in Versen, alle aus den Gattungen der Erzählung, der Rede und der Abhandlung. Im zweiten Jahr sind für dieses Fach ausgesetzt: 2 conférences in der Anstalt und 2 mal Vorlesungen in der faculté des lettres. Letztere betreffen die Geschichte der latein. Dichtkunst oder der latein. Beredtsamkeit und müßen von jedem Zögling vollständig ausgearbeitet und eingetragen werden. Die hier behandelten Auctoren hat der Seminarprofessor lesen und expliciren zu lassen, außerdem die Lectüre in den Auctoren des ersten Jahrgangs fortzusetzen. Monatlich muß, außer einer Version oder der schriftlichen Analyse eines Werkes, eine freie Abhandlung und eine freie Versification ausgearbeitet werden. In diesem zweiten Jahr muß der Zögling in Ansehung der Wissenschaft das Meiste errungen haben. Im dritten besucht er zwar noch die Vorlesungen der Facultät, im Seminar aber handelt es sich nur darum, einen Theil der seitherigen Erkenntnisobjecte als Lehrobjecte aufzufassen. Man sieht nun im Seminaristen nur den künftigen Lehrer: daher Einführung in die Regeln der Interpretation, Ueberſetzungskunst,

Stillehre u. ſ. w.; theoretiſche Anleitung, wie man im Lycée Grammatik und Auctoren behandelt; Uebungen der Seminariſten in Lehrvorträgen, welche ſie in Gegenwart des Profeſſors an die Mitſchüler halten. Die ſchriftlichen Arbeiten werden wie im 2. J. fortgeſetzt. — Einen ganz ähnlichen Verlauf nimmt der Unt. in der griechiſchen Sprache und Literatur; nur ſchließt ſich der methodiſchen Unterweiſung und den eben angegebenen, wie es heißt, praktiſchen Uebungen noch die an, daß die Seminariſten griechiſche Themata zu corrigiren haben, welche in den Pariſer Lycéen von den Schülern gefertigt worden waren. Außerdem wird in den conférences für das Griechiſche auch allgemeine Grammatik getrieben, die ſich aber nur innerhalb des Griech., Latein. und Franzöſiſchen bewegt. Für den Unt. in der Mutterſprache und der heimiſchen Literatur geſchah ſchon im Lycée viel; hier wird er zum Abſchluß gebracht. Rationelles Studium der franz. Claſſiker auf Grund der Muſterſtücke; häufiges Vergleichen der nationalen Meiſterwerke mit ähnlichen aus den zwei claſſiſchen Literaturen; das Abfaſſen von Abhandlungen über ſchwierigere Puncte aus der Literatur oder der Moral, ſowie praktiſche Uebungen im Grammatik- oder Literaturunt. bilden hier die Hauptgegenſtände. — Den Unt. in den lebenden Sprachen haben beide Sectionen gemeinſchaftlich. Derſelbe ſucht ein richtiges Verhältnis zwiſchen den literariſchen und den Sprechübungen herzuſtellen. Die Hauptregeln der Grammatik und leichtere Ueberſetzungen fallen dem erſten J. zu; die ſchwierigeren Theile der Grammatik, das Ueberſetzen von Proſaikern und Dichtern dem zweiten, und ein mehr literaturgeſchichtlicher als grammatiſcher Unt. ſammt Uebungen im Sprechen und in freien Arbeiten dem letzten Jahr. Daß hier wie in den Lycéen nicht viel erreicht wird, iſt bekannt; doch ergeht es dem Engliſchen beſſer als dem Deutſchen. — Im Geſchichtsunt. nimmt man zuerſt alte Geſchichte vor, nach einem in 36 Nummern getheilten Programm; dann die mittlere und neuere bis 1815, ebenfalls in 36 Nummern; zuletzt die franzöſiſche in 32, woran ſich die Ausarbeitung von Lectionen reiht, welche die Zöglinge in Gegenwart der andern vortragen. — Der Unt. in der Philoſophie nimmt zuerſt die Logik und Pſychologie des Lycée nochmals gründlich durch; hernach behandelt er die wichtigſten alten und neuen Schulen und berückſichtigt dabei beſonders, was ſie anerkanntermaßen Richtiges und Dauerhaftes geleiſtet. Mit Leibnitz und Newton wird geſchloſſen. Spitzfindigkeiten ſind ferne zu halten. Zuletzt verbreitet man ſich über die Hauptwahrheiten der Theodicee, der Moral und der Aeſthetik. Daß man noch den mittelalterlichen ſcholaſtiſchen Begriff von Philoſophie und Wiſſenſchaft gelten läßt, iſt bekannt. — Dieſem Fache, ſo wie den zwei vorhergenannten, iſt wöchentlich eine Lehrſtunde zugemeſſen. Wenn das zweite Jahr ſchließt, muß der Humaniſt das Licenziateneramen vor der Faculté des lettres in Paris machen; wer nicht beſteht, wird aus der Anſtalt ausgeſchloſſen, denn nur mit dem Diplom eines licencié ès lettres tritt man in das letzte Jahr ein.

Bildungsgang der reallſtiſchen Abtheilung, section des sciences. Die Zöglinge des 1. u. 2. Jahrgangs haben gemeinſchaftlichen Unt. und zwar hauptſächlich von den Profeſſoren der Faculté des sciences. Das eine Jahr umfaßt: Differential- und Integralrechnung, Chemie, Zeichnen, Deutſch oder Engliſch, je durch beide Semeſter; deſcriptive, analytiſche Geometrie im Raum, Mineralogie, Botanik, je ein Semeſter lang. Das andre Jahr: Mechanik, Phyſik, Zeichnen, Deutſch oder Engliſch, je in beiden Sem.; Zoologie und Geologie nur in einem. Am Schluß des erſten wie des zweiten J. erſteht man zwei Prüfungen vor der faculté ès sciences, eine in Chemie und eine in Phyſik, um licencié ès sciences physiques zu werden, eine in Differential- und Integralrechnung und in Mechanik, um das Diplom eines licencié ès sciences mathématiques zu erhalten. Nur wer für beide Diplome genügt hat, tritt in das Schlußjahr ein. Hier theilt man ſich in Mathematiker, Phyſiker und Naturhiſtoriker. Erſtere bekommen Unt. in Aſtronomie, deſcriptiver Geometrie, Mechanik und Phyſik und machen Lehrverſuche; die andern in Phyſik, Chemie, Aſtronomie, Experimental-Mechanik; die letzteren: Mineralogie und Geologie in der Bergbauſchule, Botanik im Muſeum

des botaniſchen Gartens und Zoologie und erwerben ſich dann noch das licenciat ès sciences naturelles. — In allen drei Jahrgängen müßen alle Vorträge ausgearbeitet, desgleichen Abhandlungen über vorgetragene Materien verfaßt werden; im dritten J. Lehrvorträge vor den Mitſchülern. — Noch iſt zu bemerken, daß die praktiſche Ausbildung ſich in keiner Section auf das Abhalten dieſer Vorträge beſchränkt: alle Jahre müßen die Zöglinge des letzten Curſes ungefähr einen Monat lang an den Lehrſtunden in den Lycéen und Colléges von Paris ſich betheiligen, und über ihre Geſchicklichkeit zum Schulehalten und Unterrichten haben dann die Proviſeurs und Lycealprofeſſoren eingehenden Bericht zu erſtatten. —

Beim Schlußexamen der Humaniſten wird verlangt: ein griechiſches und ein lateiniſches Thema (4 Std.), eine lateiniſche Abhandlung über Literatur oder Moral; lateiniſche Verſe; franzöſiſche Abhandlung über Literatur oder Moral (7 Std.); ſodann mündlich: Erklärung einer griech., latein. und franz. Stelle aus den im Seminar behandelten Auctoren, nebſt Beantwortung der ſich anknüpfenden grammatiſchen, ſtiliſtiſchen und hiſtoriſchen Fragen (¾ Std. für jeden in jeder Sprache). Beantwortung von Fragen aus Geſchichte, Philoſophie, Deutſch oder Engliſch, griech., latein. und franz. Literaturgeſchichte. Lehrprobe von ½ Std. über einen Lehrſatz aus der griech. oder latein. oder franz. Grammatik oder über Literaturgeſchichte (24 Std. Vorbereitung). Bei den Realiſten müßen mehrere umfaſſende Abhandlungen geſchrieben werden, von jedem über ſeine ſpeciellen Fächer (für jede dieſer Arbeiten höchſtens 7 Std.); jeder wird dann mündlich noch eine halbe Stunde lang in jedem ſeiner Fächer examinirt. Die Lehrprobe ähnlich wie oben. — Ein Zögling, der bei dieſen Schlußprüfungen nicht beſteht, kann in den Unt.anſtalten des Staats nicht verwendet werden. —

Aus all dem Geſagten erhellt, daß die Anſtaltsverfaſſung eine ſehr kräftige iſt und daß es den Seminariſten an Aufforderung zum Fleiß nicht fehlt. Gerade deshalb wäre zu wünſchen, daß die innere Ordnung und Disciplin der Anſtalt mehr Raum für individuelle Selbſtändigkeit gewährte; daß man im Seminariſten durchweg nicht bloß den Schüler, ſondern auch den künftigen Lehrer und vor allem den ſittlich freien Menſchen ſähe; desgleichen daß man in dem Unt. nicht bloß ſchmiegſame Aneignung der ſicheren Reſultate, der fruchtbaren und geſunden Principien anſtrebte, was ſehr oft nur Nachbeter, unſelbſtändige Köpfe hervorbringt, ſondern daß er auch an den Lebensquell der Wiſſenſchaft, zur Freiheit in derſelben führte. — Das ebenbeſprochene Schlußexamen der Ecole normale supérieure ſtellt zwar eine allgemeine Lyceallehrerprüfung vor und wer ſie beſtanden hat, kann ſofort eine Lyceallehrſtelle erhalten; ordentlicher Lehrer, feſtangeſtellter Profeſſor wird er aber erſt durch die Agregationsprüfung. Hierunter iſt eine Fach- und Concursprüfung zugleich zu verſtehen; im September jeden Jahres finden ſie in Paris vor einer beſonderen Commiſſion ſtatt und nach den Ergebniſſen derſelben werden die erledigten Stellen ſogleich beſetzt. Den früheren 6 Arten von Gymnaſialprofeſſoren entſprechend hatte man auch ſechferlei Agregationsprüfungen; Fortoul hat ſie auf 2 zurückführen wollen, was ſich jedoch als unthunlich erwies. Gegenwärtig beſtehen folgende 4: eine für die Grammatik, d. h. für das untere Gymnaſialfach, eine für die claſſiſchen Fächer des oberen Gymnaſiums (agrégation des lettres ou des humanités), eine für Mathematik, eine für Phyſik und Naturgeſchichte. Es ſind demnach die früheren Agregationen für Philoſophie, für Geſchichte, ſowie für die lebenden Sprachen noch nicht wieder hergeſtellt worden. Alle dieſe Prüfungen zerfallen in einen ſchriftlichen Theil, einen mündlichen und eine Lehrprobe. Außer den Zöglingen der Ecole Normale Supérieure betheiligen ſich dabei: Lehrer an den Communalcollegien, Repetenten an Lycéen, Privatlehrer oder wer ſich ſonſt noch an Facultäten ausgebildet hat und Licenziat geworden iſt. — Alle definitiven Profeſſoren zerfallen in 3 Gehalts- und Rangſtufen. Auf der unterſten befinden ſich die ordentlichen Hauptlehrer der unteren und mittleren Diviſion; auf der mittleren

die der Classen III., II., die Professoren der niederen Mathematik und der zweite Geschichtsprofessor; auf der obersten die Professoren der I^a, I^b, der älteste Geschichtsprofessor und der Professor der höheren Mathematik.

II. Die Colléges Communaux entstanden 1802, in jenem Jahr, das auch die Lycéen wieder gebracht hatte, um den *städtischen Bevölkerungen* der Provinzen die erforderliche Jugendbildung zu reichen. Der Stadtgemeinde wurden die Locale des aufgehobenen Collége überlassen, den besten Schülern Freistellen für die Lycéen in Aussicht gestellt, auch den geschicktesten Lehrern Gratificationen ausgetheilt, aber außerdem überließ der Staat diese Anstalten ganz dem Belieben und dem Vermögen der Gemeinde. Man rechnet sie zum mittleren Unt.gebiet; die nachfolgende Erörterung wird aber darthun, daß *in Wirklichkeit* ein Mittelglied zwischen den Lycéen und den Volksschulen sind, manchmal auch zwischen allgemeinen Bildungsanstalten und realistischen Fachschulen; jedenfalls, und das ist besonders wesentlich, bereiten sie im allgemeinen nicht zur Maturitätsprüfung vor. Sie lassen sich am natürlichsten in die 2 Abtheilungen bringen: a) *lateinische* Schulen und b) *Realanstalten*. *Erstere* nähern sich mehr oder weniger den Lycéen, denen es freilich, als ihren Idealen, in gewissem Sinn eigentlich alle Colléges communaux nachzuthun suchen. Manche bestehen nur aus einigen Grammatikclassen, andere haben noch eine oder zwei obere; oft finden die Realien in ihnen mehr Berücksichtigung als im mittleren Lyceum, oft lehrt man dieselben in eigenen Parallelclassen, was besonders seit 1841 der Fall ist, oder man läßt auf die Sprachclassen etliche realistische folgen; es erscheint also hier das System der Bifurcation, doch ungeregelt, ohne festes Princip, dem Drang der äußeren Verhältnisse unterthan. Früher konnten nur wenige Zöglinge dieser lateinischen Communalschulen durch die Maturitätsprüfung kommen; im J. 1846 von 1808 Candidaten 854; seitdem es aber zweierlei Diplome giebt, mag sich jene Anzahl erhöhen. *Letztere*, die realistischen Coll. comm., weisen ebenfalls bald nur die unteren und mittleren Classen auf, bald sind sie vollständige Nebengänger der Lycéen, nur mit dem Unterschied, daß sie selten Latein, dagegen überwiegend die realistischen Fächer betreiben. Es gab fast bei jeder dieser Anstalten eine Zeit, wo kurzsichtige Leute sie in eine Gewerbe- oder Industrie- oder Handels- oder Kunstschule oder in alle zugleich verwandeln wollten; gegenwärtig gelten sie glücklicher Weise wieder als *allgemeine Bildungsanstalten für diejenigen Zöglinge aus dem Mittelstande*, die sich der Industrie, dem Handel, den Künsten und dem Landbau widmen wollen. Die vollständig eingerichteten bereiten manchmal auch auf einige der Fachschulen des Staates vor; seltener auf die realistische Maturitätsprüfung, weil diese nur vom Realgymnasium des Lyceums aus mit Erfolg bestanden werden kann. In einigen hat man mit diesen allgemeinen Schulclassen noch eine Industrie- oder eine Handels- oder eine agronomische Abtheilung verbunden, und je nachdem die Provinz in diesen Stücken Bedürfnisse zu berücksichtigen hat, entwickeln sich aus diesen Cursen *Fachschulen*.

Nachstehend geben wir eine kurze Darlegung der Unt.fächer einer vollständigen Realanstalt, die zugleich Internat ist, und sodann ebenso von einer kleineren, welche nur Unt. ertheilt. Das Collége municipal Chaptal zu Paris, 1844 von der Stadtgemeinde gegründet, zählt 6 Classen und setzt der Eintritt in die unterste ungefähr die Kenntnisse voraus, die ein mittlerer Schüler in einer ziemlich guten Primarschule sich erwirbt. I., d. h. unterste Classe: 1) *Religion*. 2) *Arithmetik* (Rechnung mit Ganzen, Decimalen und gemeinen Brüchen; Einübung des metrischen Systems; Berechnung von Längen, Flächen und Körpern). 3) *Französische und allgemeine Grammatik*. 4) *Deutsch* oder *Englisch*. 5) *Geographie* (Vorbegriffe, Eintheilung der Erdkugel, Theile Europas). 6) *Weltgeschichte* (Allgemeines; alte Geschichte bis zu Christi Geburt). 7) *Geometrisches Zeichnen*. 8) Freihandzeichnen (Ornamente). 9) *Singen*.

II. *Classe*: 1) *Religion*; 2) *Arithmetik* (Theorie der 4 Species bei Ganzen, gemeinen und Decimalbrüchen; Rechnung mit Potenzen und Wurzeln; Propor-

tionen). 3) Geometrie. (Elemente der Planimetrie). 4) Französische Grammat. 5) Deutsch oder Englisch. 6) Mathematische Geographie (das Wichtigste). 7) Geographie der vornehmsten Staaten, besonders Frankreichs. 8) Weltgeschichte (von Christi Geburt bis zur Eroberung von Constantinopel). 9) Geometrisches Zeichnen (Lehre und Anwendung der Projectionen, Kugel, Cylinder, Prisma, Pyramide). 10) Freihandzeichnen (Ornamente). 11) Gesang.

III. Classe: 1) Religion; 2) Arithmetik (Uebersichtliche Behandlung aller Lehrsätze; besonders Einübung der Logarithmen). 3) Elemente der Algebra. 4) Ebene Geometrie. 5) Einleitung in die Stereometrie. 6) Französisch (Grammatik übersichtlich, Aufsätze). 7) Deutsch oder Englisch. 8) Elemente der allgemeinen Physik; 9) ebenso der allgemeinen Chemie (diese beiden sollen sich auf Experimente stützen und anschauliche Vorcurse sein). 10) Buchführung (das Nöthigste aus der Comptoirwissenschaft). 11) Industrielle und Handelsgeographie. 12) Technische Mineralogie (Metalle). 13) Weltgeschichte (Eroberung von Constantinopel bis zum westphälischen Frieden). 14) Linearzeichnen (Durchdringung fester Körper; krumme Flächen, Schrauben, Räderverzahnung; das Tuschen). 15) Ornamentenzeichnen. 16) Singen. — IV. Classe: 1) Religion. 2) Arithmetik (Abschluß). 3) Ebene Geometrie und im Raum (Abschluß). 4) Algebra (bis zum binomischen Lehrsatz). 5) Ebene Trigonometrie. 6) Französisch (Aufsätze). 7) Elementare lateinische Grammatik. 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Technische Botanik (das Wichtigste aus der Landwirthschaft). 11) Physik (Gleichgewicht der Flüssigkeiten und der Gase; Wärme, Magnetismus, Elektricität). 12) Unorganische Chemie. 13) Mechanik (Elementare und geometrische Beschreibung der Maschinen; das Nothwendigste über Bewegung und Kraft). 14) Technische Botanik und Zoologie (besonders die Gewebe- und die Farbstoffe). 15) Weltgeschichte (vom westphälischen Frieden bis 1815). 16) Linearzeichnen (Weiteres über Projectionen; Steinschnitt, Theorie der Schatten, Tuschen). 17) Ornamentenzeichnen. 18) Gesang. — V. Classe: 1) Religion. 2) Geometrie (Ellipse, Parabel, Schraube). 3) Algebra (binomischer Lehrsatz). 4) Ebene Trigonometrie. 5) Descriptive Geometrie (bis zu der Oberfläche des Cylinders und des Kegels). 6) Analytische Geometrie (das Nothwendigste und um in die Ecole Centrale eintreten zu können). 7) Französische Literaturgeschichte. 8) Lateinisch (Explication von Schriftstellern). 9) Deutsch oder Englisch. 10) Italienisch oder Spanisch. 11) Zoologie und Gesundheitslehre. 12) Physik (Fortsetzung über Wärme und Elektricität. Akustik, Optik). 13) Unorganische Chemie. 14) Praktische Mechanik (Göpel, Windmühlen, Wasserräder, Dampfmaschinen, Hebelsysteme und Hebemaschinen). 15) Technologie (Werkzeuge, Maschinen der Industrien). 16) Weltgeschichte (Repetition der alten und neuen Geschichte). 17) Linearzeichnen (Perspective; Architekturen, Maschinen; Tuschen). 18) Ornamentenzeichnen. 19) Gesang.

VI. Classe: 1) Religion. 2) Höhere Algebra. 3) Sphärische Trigonometrie. 4) Descriptive Geometrie. 5) Analytische Geometrie in der Ebene und im Raum (2—5 so weit als das Aufnahmsprogramm der polytechnischen Schule vorschreibt). 6) Französische Literaturgeschichte. 7) Latein (Auctoren; Studium derjenigen Etymologien, die aus dem Griechischen stammen). 8) Deutsch oder Englisch. 9) Italienisch oder Spanisch. 10) Geologie und Mineralogie. 11) Physik (Schwere; Hydrostatik, Hydrodynamik; Capillarität; Elektricität und Magnetismus). 12) Unorganische Chemie (Schluß). 13) Theoretische Mechanik (Bewegung eines Puncts, Kräfte an einem Puncte, an einem Körper; die einfachen Maschinen). 14) Kosmographie. 15) Industrielle Oekonomie. 16) Das Nothwendigste aus der Gesetzgebung und Verwaltung des Staats. 17) Geschichte von Frankreich. 18) Linearzeichnen (Plan- und

Kartenzeichnen, architektoniſche Entwürfe; Tuſchen). 19) Ornamentenzeichnen. 20) Geſang.

Ueber die einzelnen Fächer, ihre Aufeinanderfolge, ihre Ziele u. ſ. w. im einzelnen zu reden, muß übergangen werden; vieles ringt erſt um die rechte Geſtaltung und man muß zufrieden ſein, wenn von Jahr zu Jahr die neuen Lehrpläne kleine Verbeſſerungen bringen und darin zugleich verbeſſerte Einſichten in die Principien erkennen laſſen. — Alle Fächer ſind obligatoriſch. Jeder Schüler muß ein Heft führen für die Noten, welche ihm ſeine Arbeiten und ſeine Einzelexamen gebracht haben. Die Direction ſtellt den Eltern alle Vierteljahre die Zeugniſſe ihrer Kinder zu, nebſt einer ſchriftlichen Arbeit in jedem Fach. Der Unt. dauert von 8—11½ und von 2—5 Uhr. Die étude ähnlich wie in den Lycées. Repetitionen werden wie Privatlectionen behandelt, alſo nur auf beſonderes Verlangen und eigene Koſten veranſtaltet. Man nimmt außer den Internen auch Halbpenſionäre und Externe auf; letztere entrichten nur das Schulgeld: I. und II. Claſſe 200 Fr.; III.—VI. 250 Fr. Die Halbpenſionäre von 8—12 J. zahlen 500 Fr., die über 12 J. 550 Fr., wenn ſie von 8½ Uhr Morgens bis 5 Uhr Abends in der Anſtalt verweilen; diejenigen aber, welche von Morgens 8½ bis Abends 8½ ſich da aufhalten, zahlen je nach den Jahren 750 Fr. oder 800 Fr.; die Penſionäre endlich haben 1050 Fr. oder 1100 Fr. zu entrichten. — In Anſehung der Disciplin und ſittlichen Führung überhaupt ſcheint mehr freie Bewegung möglich zu ſein als in den Lycéen. Die Zöglinge haben unter ſich einen Armenverein, eine Einrichtung, die man auch in vielen Lycéen trifft; ſie führen die Rechnung und Verwaltung ganz allein, wählen die Armen aus und bringen ihnen die Unterſtützungen ſelbſt in das Haus. — Beim Austritt aus der Anſtalt läßt man ſich als Mitglied der Geſellſchaft ehmaliger Schüler des Collége Chaptal aufnehmen, ein Verein, der zum Zweck hat, freundliche Beziehungen unter den ehmaligen Schulcameraden zu pflegen und, ſo Nothleidende darunter ſind, ihnen zu helfen.

Während das eben beſchriebene Collége ſich im ganzen höher hält und in manchem dem Lyceum ſich nähert, weiſt die Ecole Turgot eine größere Verwandtſchaft mit der guten ſtädtiſchen Volksſchule auf. Sie wurde 1839 von der Pariſer Gemeinde unter dem Titel „Ecole primaire supérieure“ ins Leben gerufen, berückſichtigt die mittlere Induſtrie und die daran geknüpfte Bevölkerung und nimmt vorzüglich ſolche Schüler auf, die für Induſtrie und Handel ſich beſtimmen. Nur Externe werden zugelaſſen; es findet ein Aufnahmsexamen für die Vorſchule ſtatt und eines für die erſte Claſſe. Jene iſt 1857 errichtet worden, weil die in I Eintretenden meiſtens in den Elementen zu weit zurück waren. Sie iſt eine Primarſchule und an ſie ſchließen ſich dann die III Claſſen der eigentlichen Ecole Turgot an. Claſſe I: 1) Religion. 2) Franzöſiſche Grammatik. 3) Arithmetik. 4) Elemente der Naturgeſchichte (Phyſiologie, Zoologie, Geſundheitslehre). 5) Alte Geſchichte. 6) Allgemeine Geographie. 7) Engliſch oder Deutſch. 8) Schönſchreiben. 9) Ornamentenzeichnen. 10) Geometriſches Zeichnen (Linien, Flächen; Anfänge im Tuſchen). 11) Geſang. 12) Turnen. Claſſe II: 1) Religion. 2) Franzöſiſch (Stillehre, Aufſätze). 3) Arithmetik (Schluß). 4) Anfangsgründe der Algebra. 5) Ebene Geometrie. 6) Anfangsgründe der Experimentalphyſik. 7) Elemente der Naturgeſchichte (Phyſiologie der Pflanzen, Botanik, Einiges über den Ackerbau u. ſ. w.) 8) Anfangsgründe der Chemie. 9) Geſchichte von Frankreich. 10) Phyſikaliſche, politiſche und adminiſtrative Geographie Frankreichs. 11) Engliſch oder Deutſch. 12) Schönſchreiben. 13) Ornamentenzeichnen. 14) Geometriſches Zeichnen (Körper, Projectionen; Tuſchen). 15) Geſang. 16) Turnen. Claſſe III: 1) Religion. 2) Franzöſiſche Literatur. 3) Arithmetik (Logarithmen, Progreſſionen, Rentenrechnung). 4) Geometrie des Raums. 5) Ebene Trigonometrie. 6) Praktiſche Geometrie (Feldmeſſen, Nivelliren, Planzeichnen). 7) Allgemeine Chemie mit Manipulationen. 8) Mineralogie und Geologie. 9) Elemente der Mechanik. 10) Weltgeſchichte (Mittelalter und neue Zeit). 11) Handels- und indu-

ſtrielle Geographie. 12) Engliſch oder Deutſch. 13) Buchführung. 14) Ornamentenzeichnung (Boſſiren und Modelliren). 15) Geometriſches Zeichnen (Architekturen, Maſchinen). 16) Turnen. Diejenigen Schüler, welche mit dem in III Gereichten nicht genug beſitzen, können nach einer neueren Einrichtung ein weiteres Jahr in III bleiben, bilden dann eine Oberabtheilung und empfangen noch folgenden ſpezielleren Unt.: 1) Algebra (binomiſcher Satz). 2) Deſcriptive Geometrie. 3) Elemente der analytiſchen Geometrie. 4) Elemente des Steinſchnitts, Theorie der Schatten, der Perſpective. 5) Chemiſche Analyſe. 6) Techniſche Naturkunde. 7) Ergänzungen zu Phyſik und Mechanik. 8) Geometriſches Zeichnen (Aufnahme von Gebäuden und Maſchinen). — Monatlich müßen 15 Frs. Schulgeld bezahit werden, wobei aber die Anſtalt auch das benöthigte Material an Papier, Modellen u. ſ. w. liefert. Die Anſtalt dient in ausnehmendem Grade der Stoffüberlieferung, populariſirt die Wiſſenſchaften ſo gut es eben für junge Leute ſich machen läßt, die formal wenig entwickelt wurden und doch in wenig Jahren all der Kenntniſſe habhaft werden ſollen, welche im Handel und Geſchäftsbetrieb der Gegenwart erforderlich ſind. —

Es iſt leicht zu begreifen, daß die realiſtiſchen Coll. comm. in den verſchiedenen Theilen Frankreichs je nach dem Bedürfnis der Bevölkerung und dem ungleichen Standpunct der Induſtrie ungleich vertheilt ſich vorfinden, ſo wie auch, daß ſie in den verſchiedenen Provinzen und Städten des Landes nach Einrichtung, Aufgabe, Ziel und Ausdehnung ſehr mannigfaltig ſein müßen; ferner lehrt auch in Frankreich die Erfahrung, daß die Gefahren der halben Bildung und des falſchen, d. i. ſtofflichen Realismus nur ſchwer von ihnen überwunden werden. Nichts deſto weniger iſt außer allem Zweifel, daß dieſe Schulen gleiche Berechtigung mit und neben den Realgymnaſien haben, und daß ſie ein lebenskräftiges Princip beſitzen, wo immer und ſo lange ſie darnach ſtreben, die Kenntniſſe nicht einſtopfend, ſondern bildend beizubringen, das Zuviel und Zuvielerlei ferne zu halten, nicht wiſſenſchaftlichen Unt., am wenigſten unverdaulichen, zu treiben ſo lange in den Elementen noch genug Arbeit wäre. Sie werden alſo für ihr Gedeihen am ſicherſten ſorgen, wenn ſie dem Rath nachleben, den ihnen Fortoul im Jahr 1856 gegeben: für die formale Bildung mehr zu thun, denn durch ſie werde für die Brauchbarkeit der Lehrlinge wie auch für die Fortſchritte der in die Fachſchulen Eintretenden am beſten geſorgt, ein Rath, der aber auch den lateiniſchen Coll. comm. galt, weil ihre Wohlfarth als von eben den Feinden bedroht erkannt wurde.

Da von jeher jedes Coll. comm. ein locales Gewächs war und in jedem die verſchiedenen Elemente ungehemmter ihrer Einzelentwicklung nachgehen konnten, ſo war damit die Möglichkeit einer ſehr unterſchiedlichen Entfaltung der einzelnen Anſtalten nach ihrem inneren und äußeren Beſtand gegeben. Faſſen wir nur den letzteren ins Auge, ſo ergiebt ſich, daß von 1809 an, wo 273 Coll. comm. mit 18,507 Schülern gezählt wurden, bis 1830, wo es 322 ſolcher Anſtalten mit 27,308 Schülern gab, ſie faſt ohne Unterbrechung im Zunehmen begriffen waren. Durch das Schulgeſetz von 1833, welches die ſtädtiſchen Mittelſchulen, die Bürgerſchnien, brachte, ſcheinen ſie eine zwar langſame aber doch merkbare Verminderung erfahren zu haben; denn 1846 hatte die Zahl der Coll. comm. um 9 abgenommen und die Schülerzahl ſich nur bis auf 28,719 gehoben. (Davon waren 13,038 Penſionäre auf ihre Koſten, 356 auf die der ſtädtiſchen Gemeinden und der Departements, 14,625 Externe, und 700 Zöglinge von Privatinſtituten, die in den Coll. comm. ebenfalls nur Unt. empfiengen.) Im Jahr 1849 zählte man ihrer noch 306 mit 31,706 Zöglingen, aber dann wendete es ſich aufs entſchiedenſte abwärts. 1850 kam die Freiheit des Unt. und ebendamit eine Menge Privatſchulen von Geiſtlichen und Laien; dann trat die neue Organiſation der Lycéen ins Leben und ſorgte für viele Forderungen des praktiſchen Lebens an dieſelben; dazu noch die Noth der Zeiten, welche manchen Provinzialſtädten die Leiſtung der alten Beiträge nicht mehr geſtattete, viel weniger größere ermöglichte. Die Verminderung der Zahl dieſer Schulen, beſonders aus der lateiniſchen Abtheilung, erfolgte aber ſo raſch, daß

1857 nur noch 244 beſtanden, mit 28—29,000 Zöglingen, ſeit 1859 ſogar bloß noch 233. Von den ungefähr 60, die ſeit 1850 eingegangen, fielen die meiſten in geiſtliche Hände; nämlich 37 wurden écoles libres, (28 unter dem Patronat eines Biſchofs, 9 unter dem andrer Geiſtlichen), 9 ſind Privatſchulen in Laienhand geworden, 8 haben ſich in Lycées verwandelt; alle übrigen aber haben zunächſt aufgehört.

Ein weiterer Hauptgrund, warum dieſe Gemeindeanſtalten ſich oft nicht nach Wunſch kräftigten, ja zuletzt einen ſehr namhaften Rückgang erfuhren, liegt in dem Verhalten, das die oberſte Unterrichtsbehörde ihnen gegenüber befolgte. Weil man dieſe Anſtalten nicht durch das ganze Land hin uniformiren konnte, was allerdings eine Unmöglichkeit iſt, ſo überließ man ſie zu lange und zu viel ſich ſelbſt; und weil ſie ſich auch nicht regimentiren ließen, wie die Geſammtheit der Lycéen, ſo bekümmerte man ſich nur wenig um ſie. Das Miniſterium führte zwar von jeher die Oberleitung, ernannte die Lehrer, im übrigen aber hatte die ſtädtiſche Behörde die Schulherrſchaft. Die nächſte Folge davon war eine Unzahl von Willkürlichkeiten und Misgriffen der ſtädtiſchen Gemeinderäthe in reinen Schulſachen; eine andere, daß der Staat gar keinen Beitrag leiſtete. Seit 1847 endlich erhalten alle Coll. comm. zuſammen gegen 100,000 Fr. Da jedoch nur wenige Anſtalten eigenes Vermögen haben (1846 hatten ſie 37,200 Fr., 1847 ungefähr 60,000 Fr. Einkünfte), und die Gemeindekaſſe decken muß, was ſich durch Penſionats- und Unt.gelder nicht bezahlt, ſo herrſchte von jeher, und in ſehr vielen Fällen iſt es noch heute ſo, eine gar peinliche Armutei. Davon redet der innere Zuſtand mancher Anſtalten, davon die nicht ſelten mangelhafte Aufeinanderfolge der Claſſen, ſo wie die Verſorgungsweiſe derſelben durch die Lehrkräfte; am deutlichſten zeigt ſie ſich aber gegenüber den Lehrern ſelber. Anfangs und überhaupt früher waren dieſelben ſtets nur auf ein Jahr angeſtellt, alſo jedes Jahr wegen ihrer Stelle und der Höhe ihres Gehaltes von der Berathung und Genehmigung des ſtädtiſchen Etats und von der Gewogenheit der Gemeinderäthe abhängig. Seit 1850 iſt dieſer klägliche Zuſtand wenigſtens ſo weit verbeſſert worden, daß das Budget der Schule, ſomit auch die Lehreranſtellung immer auf 5 Jahre gilt. Harte Maßnahmen mögen zwar immer ſeltener werden; aber daß dieſes eine würdeloſe Behandlung der Lehrer iſt und daß ſo den Intereſſen der Schulen nicht gedient wird, muß jedermann einſehen; obendrein ſind die Gehalte im Durchſchnitt ſo gering, daß ſich die Lehrer oft recht ärmlich einſchränken müßen. Was iſt die Folge von all dem geweſen? Die ungeeignete Behandlung, unſichere Stellung und kärgliche Bezahlung haben tüchtige Schulmänner immer von den Coll. comm. ferne gehalten; wer etwas zu leiſten vermochte, fand Anſtellung in den Lycéen. Bedeutendere wiſſenſchaftliche Forderungen konnten daher von den Unterrichtsbehörden an die Anzuſtellenden gar nicht gemacht werden. Aus der Ecole normale supérieure traten nur die geringſten Kräfte über, ein Agrégé war und iſt noch immer eine Seltenheit; ja die meiſten Lehrer, auch der oberen Claſſen, beſaßen nur den Grad eines bachelier ès lettres. Im J. 1839 hat die Regierung der ſehr ungenügenden Sachlage ſich in ſoweit angenommen, daß ſie für die Gehalte ein Minimum feſtſetzte; demgemäß wurden bei größeren Anſtalten dem Rector (Principal) 2400 Fr., den Claſſenlehrern 1400 Fr. mindeſtens zuerkannt, bei kleineren jenem 2000 Fr. und dieſen 1200 Fr. Durch eine Verfügung vom J. 1845 wurde auch für die Ausbildung von Claſſenlehrern und maîtres d'étude einiges veranſtaltet, und in Folge davon iſt jetzt die Anzahl der Lehrer, welche ein wenig Facultätsunt. genoſſen und das Licenziatenexamen gemacht haben, im Wachſen begriffen.

Die meiſten Coll. comm. haben Interne und Externe, nur wenige ſind bloße Schulen, aber in beiden Fällen iſt dem Principal für die Leitung des Ganzen ein Verwaltungsrath beigegeben. Im J. 1812 leiſteten die Gemeinden im ganzen 1,202,359 Zuſchuß; 1830 1,456,651 Fr.; 1846 1,997,738 Fr. Die Geſammteinnahme von 1855, d. h. für 247 Coll. comm. ergab Folgendes:

Penſionen, Einkünfte und Verſchiedenes	5,427,627 Fr.
Staatsbeitrag	98,080 „
Nöthig an Beiſteuern der Gemeinden	1,973,961 „
Geſammtkoſten	7,499,668 „
Rechnet man hiezu die Geſammtauslagen der Lycéen deſſelben Jahres,	11,919,057 „
ſo erhält man für den öffentlichen Secundar-Unterr. ein Jahresbedürfnis von circa	19,418,725 „

woran der Staat etwa 2,210,000 Fr. trug.

Die Principale der Coll. comm. ſind ſeit 1808 in der Penſionskaſſe der Univ., ſeit 1823 auch die Claſſenlehrer, denen ſpäter noch die maîtres d'étude folgten.

III. Die Écoles primaires supérieures. Mit ihnen treten wir wieder eine Stufe weiter herunter, in der Art, daß wir uns nun mitten inne zwiſchen den realiſtiſchen Coll. comm. und den Primarſchulen befinden. Wir haben hier die Bürgerſchulen, die gehobenen Stadtſchulen Frankreichs mit all den Schwankungen und Verſchiedenheiten, welche dieſe Anſtalten auch in Deutſchland aufzuweiſen haben. Das jedoch ſteht auch bei unſern Nachbarn jetzt feſt, daß dieſe Mittelglieder zwiſchen gutorganiſirten Realanſtalten und tüchtigen Volksſchulen nothwendig ſind, daß ſie den Unt. der letztern zu ergänzen und ſo zu erweitern haben, daß die Schüler befähigt werden, tüchtige Lehrlinge in den Berufsarten der mittleren Induſtrie und des kleineren Handels zu ſein. Dieſe Schulgattung entſtand vornehmlich durch das Schulgeſetz von 1833. Nach Art. 10 deſſelben hätten alle Departementalhauptſtädte und außerdem alle jene Gemeinden, deren Bevölkerung 6000 Seelen überſteigt, ſolche Schulen einrichten ſollen. Dies geſchah bis zum Nov. 1841 nur von 161 Gemeinden, die weiteren 129, welche das Geſetz auch dazu verpflichtete, kamen meiſtens aus Mangel an Geldmitteln der Aufforderung nicht nach. Dagegen gründeten 103 außer dem Bereich des Art. ſtehende Gemeinden aus freien Stücken ſolche Anſtalten, ſo daß gegen Ende 1841 in Frankreich doch 264 Gemeinden ſolche beſaßen. Dazu kamen noch 191, von Privatlehrern gegründet oder gehalten. Alle dieſe 455 écoles primaires supérieures (die Franzoſen ſind mit der Namengebung in Schulſachen nicht glücklich), hatten im J. 1841 zuſammen 15,285 Schüler, alſo eine im Durchſchnitt 33 Schüler. Auf dieſem Schulgebiet herrſchte ebenfalls viel Freiheit der Bewegung; man ließ jeder Anſtalt die Sorge um ſich ſelbſt, daher fand man auch bei der erſten Inſpection nicht zwei, die ganz gleich eingerichtet geweſen wären. Nur 194 Anſtalten hatten die eigentlich normale Schulzeit von 3 Jahren und für dieſe auch 3 Curſe. Die Lehrplane waren noch viel weniger uniform als die der realiſtiſchen Coll. comm. und die Fächer gewöhnlich folgende: 1) Franzöſiſche Sprache; 2) Rechnen, natürlich umfaſſender als die Primarſchule; ebenſo 3) und 4) Geſchichte und Geographie. 5) Geometrie und Feldmeſſen. 6) Linearzeichnen. 7) Naturgeſchichte. 8) Phyſik. 9) Chemie. 10) Buchführung. 11) Engliſch oder Deutſch. — Je nach den örtlichen Bedürfniſſen trat das eine oder andere Fach mehr in den Vordergrund, doch wurden gemeiniglich die naturwiſſenſchaftlichen beſonders berückſichtigt und nutzbar gemacht. Mit dieſem letzten Worte iſt auch die Klippe bezeichnet, die dieſen Schulen gefährlich wurde. So wenig überwacht, noch weniger berathen, und in Anſehung der Geldmittel ebenfalls ganz auf die eigenen Kräfte beſchränkt, waren ſie heftigen Wechſelfällen ausgeſetzt: den Gemeinden koſteten ſie bald zu viel, die Geiſtlichkeit liebte ſie nicht, weil ſie dieſelben nicht hatte; die Lehrer der Coll. comm. ſahen in ihnen Concurrenz; dazu unſichere Erfolge in den Schulen — die Welle der Gunſt, die ſie ſchnell emporgetragen, ließ ſie daher gegen Ende der vierziger Jahre auch wieder ſinken. Das Geſetz vom 15. März 1850 erkennt ſie als öffentliche Schulen gar nicht mehr an, was offenbar nicht wohlgethan iſt, ſondern geſtattet ſie nur. In Folge davon ſind die Anſtalten, ſoweit ſie nicht Coll. comm. oder geiſtliche Schulanſtalten wurden, großentheils den Penſionaten zugefallen, oder werden ſie als Privatſchulen von Geiſtlichen oder Laien gehalten und nur diejenigen,

die von Anfang an ſicherer angelegt waren, haben ſich zu kräftiger Geſtaltung heraufgearbeitet; ſo die von Metz, Mühlhauſen, Straßburg, Havre, Larochelle, Nantes, Montpellier ꝛc., die nun als anſehnliche techniſche Bildungsanſtalten oder Specialſchulen daſtehen.

IV. Die Écoles primaires. In den proteſtantiſchen Ländern hat ſich der Primarunterricht bekanntlich als eine Folge der Reformationsprincipien ſchon im 17. Jahrh. allgemeiner verbreitet; in Frankreich zeigen ſich Anfänge des allgemeineren Volksunt., freilich ſehr ſchwache, erſt gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Damals wünſchte nämlich der Regent eine Beſſerung auf dieſem Gebiet zu ſchaffen, in der Weiſe, daß doch wenigſtens jede Parochie eine Schule bekäme. Es fehlte aber wie ſeitens der Geiſtlichkeit an Eifer, ſo ſeitens der Gemeinden an Sinn für die Sache und an Opferbereitwilligkeit. Daher hatte die Revolution hier nichts in Abgang zu beſchließen, ſie ſchuf aber auch nichts, und die Univ. hat ebenfalls die Volksſchule nur wenig gefördert. Die Bourbonen waren für die Volksſchule im ganzen nicht unthätig; weil jedoch der Staat nur geringe Geldhülfe leiſtete, beſaß Frankreich im J. 1830 bei ungefähr 38,000 Gemeinden noch nicht einmal 10,000 Primarſchulhäuſer. Ein geregeltes Volksſchulweſen verdankt die franzöſiſche Nation erſt der Juliregierung, d. h. vornehmlich dem unermüdeten Streben Guizots und der Begeiſterung Couſins für Erziehung zur freien Humanität. An den vielfachſten Hinderniſſen fehlte es zwar dabei nicht. Doch dieſe Männer ließen ſich durch nichts abhalten und ruhten nicht, bis der allgemeine Primarunterricht gegründet und auf ernſte und conſequente Weiſe bei der Nation eingeführt war. Nicht bloß leiſteten nämlich die Departementalbehörden aus Gleichgültigkeit oder Abneigung ſehr wenig Unterſtützung, ſondern die Familien ſelber wollten von der Nothwendigkeit einer Schule an vielen Orten gar nichts wiſſen. In letzterer Hinſicht gieng die wirkliche und vermeintliche Bedürfnisloſigkeit nicht ſelten ſo weit, daß man Schule oder Bücher nicht einmal unentgeltlich annehmen wollte. Das ſchwierigſte Hemmnis lag aber im *ſeitherigen Lehrerperſonal*. Dieſes bot allerdings in ſeiner Mehrheit zu viele Beiſpiele von der Erfolgloſigkeit alles Schulhaltens, ſowohl in Anſehung der Kenntniſſe als der Sittlichkeit, und war durch ſeine Unbrauchbarkeit und Unwürdigkeit trefflich dazu geeignet, die ohnehin indifferenten Landleute wirkſam abzuſchrecken. *Schreiben* konnten *nicht alle* Primarlehrer, die *Rechtſchreibung* war *vielen* ganz fremd und *ſehr viele* waren nicht im Stande, den Kindern das metriſche Syſtem beizubringen. Dazu kam, daß ſie neben dem Dienſt in der Schule meiſtens ein geringes, wenn nicht gar erniedrigendes Geſchäft trieben, ja daß manche noch lebhafte Erinnerungen an ihren früheren Aufenthalt in Strafhäuſern bewahrten. Daß ſolchen Männern oft das jämmerlichſte Local der Gemeinde als Wohn- und Lehrzimmer angewieſen und ihnen überhaupt wie geringen Bettlern begegnet wurde, kann nicht auffallen; häufig kam es auch vor, daß man ihnen die Bezahlung erſchwerte oder ſolche in ſchlechten Naturalien leiſtete. Manche vermietheten ſich nur auf 3 oder 4 Wintermonate und zogen, wenn der Frühling oder der Sommer kam, beſſerem Erwerb nach. Wahrhaftig, was war ſchwieriger, die Feindſeligkeiten gewiſſer Leute gegenüber einem Volksunterricht und die Gleichgültigkeit der Departementalbehörde ſo wie der ländlichen Bevölkerung zu beſiegen? oder aber dieſe Lehrerſchaft zu einem Gefühl und Bewußtſein ihrer Aufgabe zu bringen oder einen Primarlehrerſtand zu ſchaffen?

Was Cuvier ſchon 1811 in ſeinem Bericht über Primarſchulangelegenheiten gewünſcht hatte, ein anſtändiges Auskommen der Lehrer, eine wirkſame Oberaufſicht über die Schulen von Seiten der Schulinſpectoren der Université, das brachte 22 Jahre nachher das Geſetz vom 28. Juni 1833 theils vollſtändig, theils in den Grundlagen und nun beginnt ein geordnetes Primarſchulweſen in Frankreich. Auf 3 Pfeilern hat man dasſelbe gegründet: die Ortsgemeinde, die Lehrer und die Inſpectoren, und durch alle drei zuſammen iſt das Geſetz Wahrheit und Thatſache geworden. Jede Gemeinde iſt nämlich durch dasſelbe verpflichtet worden, wenigſtens *eine* Primarſchule zu unterhalten und nur in

wirklich unvermeidlichen Nothfällen können Miniſter und Präfect geſtatten, daß zwei oder drei Nachbargemeinden gemeinſchaftlich eine Schule haben. Der Lehrergehalt beträgt mindeſtens 200 Fr. Fixum, nebſt freier Wohnung und dem Schulgelde. Weil man ferner im Primarſchulweſen Unterrichtsfreiheit einführte und demgemäß neben öffentlichen Schulen auch private ſich bilden ließ, ſo wandten ſich dieſem Felde allmählich beſſere Kräfte und würdigere Leute zu. Da aber der ganze Erfolg und Segen des Geſetzes und des Primarunt. allermeiſt von der Brauchbarkeit der Lehrer abhängt und Concurrenz nur da erſprießlich ſich erweist, wo es an tüchtigen Bewerbern nicht mangelt, ſo überließ die Regierung die Heranbildung derſelben nicht dem Zufall, ſondern ſetzte, wie für jede Parochie eine Schule, ſo für jedes Departement ein Schullehrerſeminar durch, mit der Einräumung jedoch, daß im Nothfall 2 oder 3 Dep. ein gemeinſchaftliches haben dürfen. — Für Mädchenſchulen konnte das Geſetz leider faſt nichts thun, und auch die Schulpflichtigkeit ſpricht es nicht aus. In Bezug auf die Religion waren die Volksſchulen entweder katholiſch oder proteſtantiſch oder gemiſcht; letztere, als vom Uebel, wurden ſpäter, als der Klerus ſich zu ereifern anfieng, ſeltener und ſind jetzt faſt ganz verſchwunden. Die Aufſichtsbehörden des Staates, als weſentliche Ergänzung des Schulgeſetzes, wurden zuletzt geſchaffen; ſie ſind ſo eingerichtet, daß der Staat nicht nur über die Schulzuſtände ſich genau unterrichten, ſondern auch am regelmäßigſten auf ſie einwirken konnte. Dieſes Geſetz blieb 17 Jahre lang in Kraft, und niemand kann beſtreiten, daß es durch ſeine Energie gegenüber von den Gemeinden und durch Einführung einer weiſen, vernünftig geordneten Freiheit der ganzen Nation unbeſchreiblich genützt hat. Auf den ſo geſchaffenen Grundlagen bewegt ſich nun die neuere Primarſchulgeſetzgebung: das Geſetz vom 15. März 1850; das organiſche Decret vom 9. März 1852 und das Geſetz vom 14. Juni 1854, welche, einander ergänzend, die Principien und umfaſſenden Organiſationen für das jetzige Primarſchulweſen enthalten. Die weſentlichſten Stücke ſind folgende:

Jeder Franzoſe über 21 Jahre kann in ganz Frankreich Primarunt. öffentlich oder privatim ertheilen, wenn er das Brevet der Lehramtsbefähigung beſitzt. Letzteres wird erſetzt durch das Diplom der Maturitätsprüfung; Geiſtliche, die einer vom Staat anerkannten Kirche angehören, brauchen es demnach nicht. Wer wegen irgend eines Verbrechens oder wegen eines Vergehens gegen Recht und Sittlichkeit beſtraft worden iſt, bleibt abſolut ausgeſchloſſen. Es gibt nur einen Grad des Brevet; wer aber auch über facultative Unterrichtsfächer geprüft wurde, erhält dafür den beſonderen Ausweis auf ſeinem Diplom. Jedes Jahr ernennt der Departementalſchulrath die Commiſſion, welche für das Depart. die Bewerber um das Brevet zu prüfen hat. Sie beſteht aus 7 Mitgliedern, die ihren Präſidenten unter ſich frei wählen, und verſammelt ſich alle Jahre wenigſtens zu 2 Sitzungen. In ihr müßen aufgenommen ſein ein Inspecteur primaire, ein Geiſtlicher von der Confeſſion des Candidaten und 2 Primarlehrer. — Der Prüfungscandidat muß wenigſtens 18 Jahre alt ſein; eine definitive Beſtallung als Gemeindeprimarlehrer findet erſt ſtatt, wenn man 3 Jahre als Amtsverweſer oder als Unterlehrer gedient hat. Dem Primarlehrer iſt jede commercielle und induſtrielle Profeſſion verboten, ſeine Frau dagegen kann z. B. einen kleinen Handel betreiben, doch nur für ſich und unter ihrer Firma. Er darf Schulbücher an die Schüler verkaufen, darf Vorſinger, Verwalter des Kirchenguts, Schreiber beim Stiftungsrath ſein; um aber das Secretariat der Schultheißerei oder ähnliche Gemeindeämter zu bekleiden, um Notar, Vorſtand eines Penſionats für den mittleren Unt. zu werden, braucht es die Genehmigung der Departementalſchulbehörde. Jeder Schulmeiſter erhält freie Wohnung, wo möglich mit einem Garten; die Gemeinde ſorgt für den Unterhalt der erſteren, dafür hat ſie der Inhaber zu verſteuern. — Die Ortsſchulbehörde beſteht aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und einigen von den Arrondiſſementsbeamten gewählten ehrbaren Bürgern; ſie hat nicht mehr den Lehrer

zu ernennen, doch kann sie sagen, ob sie einen Laien oder einen frère will; ihr kommt aber die Ueberwachung der öffentlichen, wie der privaten Primarschulen in der Gemeinde zu, dem Maire insonderheit noch das Recht, in dringenden Fällen den Lehrer provisorisch seiner Stelle zu entheben, jedoch unter unmittelbarer Anzeige an den Inspecteur primaire, den eigentlichen Volksschulinspector. Meistens nimmt man zu solchen ausgezeichnete Fachmänner. Sie besuchen die einzelnen Schulen ihres Bezirks mehr oder weniger oft, je nachdem es noth thut, wohnen den Lehrstunden bei, prüfen die Schüler und setzen sich mit den einzelnen Lehrern in lebendigen Verkehr. Da die Ortsschulbehörden sehr selten ihre Schuldigkeit recht thun und gern den Inspecteurs primaires das Meiste überlassen, so ist vornehmlich auch ihnen auferlegt, die Gemeinden unter Umständen zu größeren Opfern zu vermögen. Da sie ferner den Prüfungen der Seminaristen und denen um das Brevet beizuwohnen haben, so ist ersichtlich, daß diese Inspectoren einen Lebensmittelpunct für die Volksschule bilden. Sie liefern jedes Jahr ihre einläßlichen Berichte an den Inspecteur d'académie. Die Oberbehörden des Primarschulwesens in jedem Dep. sind der Recteur d'académie und der Präfect des Departements. Ersterem, als dem Dirigenten des gesammten Schulwesens im Kreise seiner Academie, kommt die Leitung des eigentlichen Lehrgeschäftes zu, die Ueberwachung der Methoden, die Direction der Schullehrerseminarien, der Seminaristenprüfungen u. dgl., was alles er durch die Inspecteurs d'académie besorgen läßt, deren er für jedes seiner Departements einen besitzt, welcher wiederum für jedes Arrondissement einen Inspecteur primaire unter sich hat. Von dem Rector geht alljährlich ein Bericht über alle öffentlichen und Privatschulen seines Primargebietes an das Unterrichtsministerium ab. Dem Präfecten, also dem Beamten des Ministeriums des Innern, kommt die gesammte äußere Leitung, Ueberwachung und Administration der Volksschulen und ihrer Lehrer zu. Er sorgt für die Herstellung der Schulen, ihr Abtheilen in gemischte, oder in Knaben- und Mädchenschulen, er hat das Einnahmen- und Ausgabenwesen unter sich, er kann Lehrer und Lehrerinnen berufen und entlassen, ihnen Verweise zuerkennen, desgleichen Amtsenthebung aussprechen, (letztere jedoch nicht über ½ Jahr,) und zwar mit ganzer oder theilweiser Gehaltsentziehung. In der Ausübung dieser Obliegenheiten steht ihm der schon genannte Inspecteur d'académie seines Departements zur Seite, der also für das Primarschulwesen das Bindeglied zwischen dem Rector und dem Präfecten bildet. Er ist sein Rath und überhaupt der factische Chef der Primarschulen des ganzen Departements. Wie dem Rector seine Kreisschulbehörde, so ist dem Präfecten und seinem Inspecteur d'académie die Departementalschulbehörde beigegeben. Diese giebt ihre Meinung ab über den äußeren Stand ihrer verschiedenen Primarschulen, bezeichnet die Gemeinden, die Geldbeiträge erhalten dürften, ertheilt andern das Recht, eine Schule zu gründen, legt wieder andern, wenn die Umstände darnach sind, die Verpflichtung auf, eine Mädchenschule zu errichten, bemißt die Höhe des Schulgelds, entscheidet, ob ein Local gesund und geräumig genug sei; von ihr hängt es ab, dem Lehrer Erlaubnis zur Uebernahme eines der oben angeführten Nebenämter zu geben, oder zur Errichtung eines Pensionats oder zum Halten von Schulinciplenten, sie hat die Macht, über Lehrer und Lehrerinnen vollständigen Ausschluß aus dem Schulstand zu verhängen, wobei jedoch den Betroffenen die Berufung auf die Oberschulbehörde in Paris offen steht. Der ausgestoßene Lehrer verfällt dem Rekrutirungsgesetz, wenn er nicht 10 Dienstjahre an öffentlichen Schulen zählt. Endlich bezeichnet die Departementalschulbehörde diejenigen Schulen, welche wegen Ueberfüllung einen Unterlehrer nöthig haben. Dieser muß mindestens 18 Jahr alt sein; mit Genehmigung des Präfecten ernennt (und entläßt) ihn der Schulmeister, der aber anderntheils auch für dessen Classe verantwortlich ist. Seinen Gehalt bestimmt und trägt die Gemeinde. Der Unterlehrer ist ebenfalls militärfrei, wenn er vor der Loosziehung sich zu 10 Jahren öffentlichen Schuldienstes verpflichtet hat; bricht er seine Zusage, so erhält er 7 Jahre Militärdienst.

Die jetzigen Primarschulen sind im allgemeinen nicht auch Pensionate, wie wir dies auf dem Gebiete des mittleren Unt. als das Vorherrschende gefunden haben; nur in Paris und auch sonst in größeren Städten bleiben die Kinder ziemlich allgemein vom Beginn der Morgenschule bis zum Schlusse des Abends im Schulhause und unter der Obhut des Lehrers. Ueber die erziehliche Seite des Primarschulwesens läßt sich nicht viel genaues im einzelnen sagen, ja die Mittheilung wird im allgemeinen schon sehr schwer, da glücklicher Weise auf diesem Gebiete des Unt.wesens noch kein allgemeines System seine straffen Fäden durch das ganze Land zieht. Hier also läßt man der Individualität des Lehrers noch einen Spielraum, hier bleibt seinem sittlichen Bestreben und seinem Beispiel der unverkümmerte Einfluß. Zu den hervortretendsten Seiten im sittlichen Wesen der Primarschüler möchte fast allgemein zu zählen sein der Sinn für regelrechte äußere Aufführung, für Ordnung und schnellen Verkehr in der Schule, für Höflichkeit und Anstand; zum Herumbalgen und überhaupt zum groben Betragen untereinander findet man bei ihnen in und außer der Schule wenig Neigung. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, daß man in den Schulen im Durchschnitt nur die Kinder der geordneteren Familien der unteren und armen Volksclassen hat, daß, da keine Schulpflichtigkeit besteht, die Kinder schlimmerer Eltern die Schule nicht besuchen, folglich die sittliche Atmosphäre derselben viel seltener durch schädliche Subjecte gefährdet wird. Außer dieser Erleichterung der Disciplin und sittlichen Führung der Classe ist allerdings sonst kein Vortheil bei diesem freiwilligen, genauer gesprochen: ziemlich beliebigen Schulbesuch der Primarschüler zu entdecken. Man hat zwar schon einigemal einen Anlauf genommen, Schulpflichtigkeit und damit die Bürgschaft eines geregelten Erziehens und eines erfreulichen Schulhaltens einzuführen; man hat den daraus entstehenden großen Schaden für die ganze nationale Wohlfahrt dargethan, man hat sogar den Contrast zwischen dem Mangel an Bildung bei der ländlichen Bevölkerung und den pomphaften Redensarten von der civilisirtesten Nation hervorgehoben, aber bis jetzt ohne Erfolg; dem Staat ist sein Recht nicht geworden und derselbe bietet immer noch einzelnen unbemittelten Gemeinden vergebens seine Beiträge zur Errichtung von Schulen an. Die einen wollen von einem Schulzwang nichts wissen, aus kurzsichtigem Liberalismus, die andern haben politische Beweggründe, um sich mit der Verbreitung des Volksunt. nicht zu übereilen. Alle Maßregeln zu Gunsten des geregelten Schulbesuchs beschränken sich für jetzt darauf, erstens, daß die Gemeindebehörden ein Verzeichnis der Kinder führen, die keinerlei Unt. genießen, zweitens, daß die Lehrer eine Absentenliste führen, und drittens, daß man es der Schule zur Pflicht macht, in der Jugend eine Lust zum Schulbesuch zu erwecken. Die beiden ersteren bewirken fast gar nichts, da man den einen wie den andern Absenzen doch keine Folge geben kann, und wie leicht fällt das letztere zum Nachtheil der Schule selbst aus! Die besseren Lehrer suchen freilich die Lockmittel darin, daß sie die Eltern von der Wohlthat des genossenen Unt. zu überzeugen suchen. Aus diesem Grunde geben sie hauptsächlich solche Hausaufgaben, deren Nutzen auch wenig aufmerksamen Eltern nicht auf die Länge entgehen kann; solche sind: Familien- oder Geschäftsbriefe, gewerbliche Conti, Rechenaufgaben aus dem Handel, den Gewerben, dem Landbau, ganz so wie es das tägliche Leben in der Stadt oder dem Dorfe mit sich bringt. Aber daß hierin große Gefahren für den Unt. liegen, ist gewiß; sie werden allmählich erkannt, daher das richtige Streben mancher nach dem wahren Ziele, ihren ganzen Unt. einerseits von aller abstracten Fassung und Tendenz zu befreien, aber auch andererseits zu einem bildenden zu machen.

Schulfächer. Das Gesetz vom 15. März 1850 schreibt ihrer ein Minimum vor, das in allen Primarschulen des Landes getrieben werden muß, nämlich: 1) Religionsunt. und Sittenlehre, 2) Lesen, 3) Schreiben, 4) Elemente der Grammatik, 5) Rechnen, mit Einübung des metrischen Gewichts- und Maßsystems und steter Rücksicht auf die Fälle des täglichen Lebens. Je nach den örtlichen Verhältnissen und der Berechtigung des Lehrers darf noch Unt. in einem oder mehreren der folgenden

Fächer gegeben werden: 1) Elemente der franzöſiſchen Geſchichte und Geographie, 2) Kenntniſſe aus Naturgeſchichte und Phyſik. 3) Kenntniſſe aus Ackerbaukunde, Induſtrie und Geſundheitslehre, 4) Elemente der Flächenberechnung, des Feldmeſſens, Linear- und Freihandzeichnens, 5) Singen, 6) Turnen; ein Spielraum, der natürlich vorzugsweiſe in den volkreichen Städten benützt wird.

Wo an einer Schule nur ein *einziger Lehrer* iſt, und dies trifft häufiger zu als das andere, ſucht er nach Kräften den verſchiedenen Abtheilungen gerecht zu werden; aber ſehr fehlerhaft iſt es doch, wenn man in ſo vielen Schulen immer noch 4—6 Abtheilungen antrifft. Da kein Abtheilungsunt. beſteht, obgleich er auch ſchon vorgeſchlagen wurde, ſo iſt ein klug berechneter Stundenplan und deſſen Einhaltung bis auf die Minute hinaus die erſte Nothwendigkeit. Ferner nimmt man ſeine Zuflucht zum Monitorenſyſtem, ſo oft es ſich um das Abhören oder mechaniſche Einüben handelt. Wenn man nun aber bedenkt, daß eine Schule mit nur 40 Schülern eine Seltenheit iſt, daß die meiſten 60—80 von beiden Geſchlechtern zählen, ja daß man manchmal bis 150 einem einzigen Lehrer zumuthet, ſo iſt leicht zu ermeſſen, wie wenig der einzelne Schüler beachtet werden, wie ſelten bildendes Lernen ſtattfinden kann und wie manche Stunde vollends den Kleinen höchſt langweilig werden muß. Und dazu noch der freiwillige Schulbeſuch! Wo *zwei* Lehrer an einer Schule angeſtellt ſind, werden die Anfänger und überhaupt die untere Claſſe dem Unterlehrer zugetheilt und findet für das Leſen und Rechnen meiſtens das wechſelſeitige Schulſyſtem ſeine Anwendung. Beim Unt. der Oberclaſſe iſt das *Simultanſyſtem* in allen beſſeren Schulen im Gebrauch. In den Primarſchulen iſt der Stundenplan wo möglich alle Tage gleich und werden im allgemeinen die obligatoriſchen Fächer täglich vorgenommen. In Paris z. B. treibt die Unterclaſſe alle Tage, den Donnerstag Nachmittag abgerechnet, von 9—12: Religion, Leſen, Schreiben und von 1—4: Rechnen, Schreiben, Leſen: die Oberclaſſe von 9—12: Religion, Franzöſiſch, Schönſchreiben, oder ſtatt deſſen alle ander Tage Geſchichte und Geographie; von 1—4: Rechnen, Linearzeichnen, Leſen mit Singen abwechſelnd. Von 12—1 Uhr wird zuerſt das Mittagsbrod eingenommen, das die Kinder in Körbchen oder Taſchen mitbringen und wobei ſie nicht ſelten an ärmere Kinder mittheilen. Nachher ſpielt man im Hof, 3mal wöchentlich turnen die älteren unter Anleitung der Lehrer. Wöchentlich 33 Schulſtunden in der Ober- und in der Unterclaſſe. Es wird mit Gebet begonnen und geſchloſſen, und eines dieſer vier täglichen Gebete verſieht der Lehrer. An den Sonn- und Feſttagen führt der Lehrer ſeine Schüler in die Meſſe. Faſt überall benützt man den Samſtag zur Wiederholung des in der Woche Gelernten, zum Leſen des ſonntäglichen Evangeliums und der Epiſtel, oder zu Erklärungen über den nächſtkommenden Feſttag und deſſen kirchliche Feier. Auf den Donnerstag Vormittag, (der Nachmittag iſt durchaus freigegeben,) verlegen manche Lehrer das Singen oder facultative anſprechende Fächer.

Ein allgemeiner, allen Primarſchulen vorgeſchriebener Stundenplan iſt demnach nicht vorhanden. Er iſt zwar ſchon vorgeſchlagen worden, aber einſichtige Schulmänner haben dargethan, wie unausführbar dieſe Maßregel wäre, und gezeigt, daß es für das Wohl der Schulen genügt, wenn die pädagogiſchen Principien bei Abfaſſung der Stundenpläne im ganzen Primargebiet die gleichen ſeien, die Ausführung im einzelnen könne und brauche durchaus nicht uniform zu ſein. Bemerkenswerth im *einzelnen* wäre Folgendes. *Sprachunterricht: Leſenlernen.* Während die Anfänger, in Kreiſe getheilt, mit den Monitoren vor den Leſetabellen ſtehen, übt der Lehrer gewöhnlich die Vorgerückteren in der *Orthographie*. *Grammatik* bringt die Oberclaſſe und zwar nach L'homonds Elementarbuch. Leider herrſcht hier jene Behandlungsweiſe noch vor, nach welcher der ganze grammatiſche Unt. gleichbedeutend wird mit einem Auswendiglernen von Fragen und Antworten. Heute giebt man, etwa nach etlichen erklärenden Worten, eine halbe oder ganze Seite aus dem Büchlein zum Lernen auf, und morgen ſagt man das Memorirte mit großer Zungen-

fertigkeit her. Ebenſo ſieht man nicht ſelten, der Selbſtbeſchäftigung wegen, ganze Seiten mit Conjugationen vollſchreiben, ſo wie an andern Orten vor lauter grammatikaliſcher und ſogenannter logiſcher Satzanalyſe der Gedankeninhalt ſelber überſehen wird. Weil manchen Schulmännern dieſes grammatiſche Katechismuslernen als eine Verſündigung erſchien, haben ſie die Wortlehre ſelber möglichſt entfernt, doch nur ſo lange bis ſie ſich überzeugten, daß ſie damit dem ganzen Orthographieunterricht den Boden unter den Füßen weggezogen hatten. Die tüchtigeren laſſen nun der Wort- wie der Satzlehre ihr Recht, ſuchen aber beide lebendig zu machen und ſie als theoretiſche Beihülfe zu den Leſe-, Rechtſchreibe- und Stilübungen und zum Sprachverſtändnis überhaupt aufzufaſſen; der ganze Sprachunt. habe aber eine allſeitige Ausbildung der Intelligenz zum Zweck. Im allgemeinen leiſten die Kinder in Bezug auf Sprechfertigkeit, gewandten und gefälligen Ausdruck mehr als in Deutſchland. Bei den Stilübungen corrigiren manche Lehrer nur Hefte der vorgerückteſten, etwa 6—8, und laſſen dieſe dann den Reſt durchnehmen. Mit Schulleſebüchern für die jüngern wie für die älteren Schüler ſind ziemlich viele Verſuche gemacht worden; aber auch hier, wie in Deutſchland, haben ſich die einzig richtigen Grundgedanken über Abfaſſung derſelben noch nicht herausgebildet. Das Schönſchreiben wird durch den Formenſinn der Nation ziemlich begünſtigt und es giebt viele gute Handſchriften. In manchen Schulen findet man die Schiefertafeln in die Schultiſche eingelaſſen. Für das Rechnen fehlt es nicht an Anſchauungsmitteln, beſonders auch für das Beibringen des metriſchen Syſtems, und daß auch die Primarſchulen im allgemeinen Erhebliches in dieſem Fache leiſten, iſt ein weiterer Beweis für die vorherrſchend aufs Verſtandesmäßige gerichtete Begabung der ganzen Nation. Für den Unt. in Geſchichte und Geographie ſind ebenfalls viele Hülfsmittel da. Es giebt Schulen, wo jeder Knabe ſeine kleine Karte von Frankreich vor ſich hat; dazu gehören faits d'histoire et de chronologie, die wortgetreu auswendig gelernt werden, oder ausführliche Erzählungen aus der franzöſiſchen Geſchichte. Was der Lehrer an Epiſoden giebt, ſchreiben die älteren als Stilübungen nieder. Im Religionsunt. bringt die Unterclaſſe bibliſche Geſchichte, welche der Lehrer aber frei vortragen und nicht vorleſen ſollte, wie oft geſchieht; desgleichen lernt man das Vaterunſer, das Ave, das Glaubensbekenntnis u. ſ. w. auswendig. Die Oberclaſſe behandelt ebenfalls die bibliſche Geſchichte, und läßt den kleinen und großen Katechismus ſowie die ſonntäglichen Evangelien auswendig lernen. Nach dem Vorgange Deutſchlands wünſchen manche Biſchöfe, die Geiſtlichen möchten regelmäßigen Religionsunt. in ihren Schulen geben, was ihnen das Geſetz ſchon längſt geſtattet.

Auch in den Primarſchulen werden viele, meiſt regelmäßig wiederkehrende Locationen vorgenommen und zu dem Behuf alle ſchriftlichen Arbeiten mit einer Werthziffer zwiſchen 0 und 20 oder zwiſchen 0 und 10 verſehen. Durch Leitfaden, für die Lehrer oder auch für die Schüler, die meiſten in katechetiſcher Form, (was ſie für Repetitionen, Locationen ſehr bequem macht,) desgleichen durch ganz detaillirte Stufengänge ſucht man ſich mehr und mehr guter Erfolge im Unt. zu verſichern, und es iſt nicht zu verkennen, daß geübte Lehrer wie Anfänger ſich dieſer Mittel mit Nutzen bedienen, da der Stoff durch ſie dem Schüler wie dem Lehrer überſchaulich wird, weil er genau vertheilt vorliegt und von erſterem leicht angeeignet werden kann, weil alles concis und mundgerecht dargeſtellt iſt, und ſo jedenfalls der ſtoffliche Gehalt eines Faches beigebracht und aufgenommen wird. Dies führt zur Beſprechung der Methoden. Bis in die Mitte des vorigen Jahrzehents hinein ſah es hierin noch ſehr unerfreulich aus. Fanden ſich doch 1843 noch 5484 Primarſchulen mit dem ſogen. Mode individuel, wobei ein Kind nach dem andern vorn am Katheder beſonders vorgenommen, abgehört, unterwieſen und mit neuen Aufgaben verſehen wurde, während die andern alle für ſich, d. h. in der Regel nichts lernten. Nimmt man noch dazu, daß z. B. beim Leſen faſt jedes Kind ein anderes Buch hatte, ſo möchte zur Karikatur wenig mehr fehlen. Dieſe Methode iſt heutzutage als abgethan anzu-

ſehen. Was ſich mit der des wechſelſeitigen Unt. erreichen läßt, das haben ſicherlich die Franzoſen am eheſten erreicht; denn vor andern Völkern beſitzen ſie viel Geſchick für das Handhaben mathematiſcher Hülfsmittel und einen ſehr ausgebildeten Sinn für alles mechaniſch Verlaufende, ſowie ſie ſehr anſtellig im Ein- und Unterordnen ſich erweiſen. Bei der Menge überfüllter Schulen ſuchte man in dieſer Methode die natürlichſte Auskunft und Hülfe, ja man begeiſterte ſich eine Zeit lang völlig für die erhebende Idee, die darin enthalten ſei, und führte in den Handbüchern den Mechanismus dieſer Schulmaſchine bis ins kleinſte aus. Nun, da die Erfahrungen gemacht und entſcheidend ausgefallen ſind und das Urtheil lautete: die geiſtigen Kräfte der Schüler haben ſich trotz dieſer Methode entwickelt, findet man ſie faſt nur noch da in Anwendung, wo man im Leſen, Rechnen, Memoriren etwas bis zur Fertigkeit einüben laſſen muß. Somit iſt die ſogenannte Simultanmethode jetzt die herrſchende, nach welcher der Lehrer die Oberaufſicht und Leitung aller Abtheilungen hat, während er der einen ſeinen unmittelbaren Unt. ertheilt; wenn er einen Schulamtspraktikanten oder einen älteren Schüler hat, der ſich bei ihm auf die Prüfung vorbereitet, ſo leiſtet dieſer gewöhnlich treffliche Beihülfe. Was das Lehrverfahren betrifft, ſo hört man beſonders auch von den Inspecteurs primaires den Wunſch ausſprechen, es möchte die alte einſeitige gedächtnismäßige Behandlung der Unt.fächer doch mehr und mehr abnehmen, und mit der formalen ſich ins Gleichgewicht ſetzen. Jene, vom Lehrer nur Routine und Geduld verlangende, erreiche freilich ſchnell ſichtbare Reſultate, liefere aber wenig Gewinn für die Ausbildung der Denkkräfte, weil die Kinder zu ſehr paſſiv bleiben müßen; dieſe dagegen wolle einen lebendigen Verkehr zwiſchen Lehrern und Schülern durch beiderſeitiges Fragen und Antworten, laſſe nur auswendiglernen, was unentbehrlich iſt; ſie erfordere viel Lehrweisheit und Geſchick, reize aber am nachhaltigſten zum fleißigen Schulbeſuch an. Ferner leiden manche Schulen durch zu viel Vorleſen, wie die Lycéen durch zu viel Vortragen. Im übrigen iſt zu bemerken, daß manche Lehrer viel Geſchick an den Tag legen, den Unt. praktiſch zu machen, ſowie überhaupt die Primarſchule in Bezug auf das Lehrverfahren und das Schulhalten überhaupt oft weiter voran iſt als Lycée und College. —

In der Disciplin geht das Hauptſtreben dahin, zum Fleiß und zum guten Betragen anzureizen. Für jede Schule muß daher ein Schülerverzeichnis geführt werden, eine Abſenzenliſte und ein Heft der Wochenzeugniſſe, welches letztere die Notizen über Betragen, Reinlichkeit, Fleiß, Locus, Belohnungen oder Strafen enthält.

Die Belohnungen finden für Fleiß und Betragen ſtatt, und zwar in folgenden Stufen: a) bons points, gute Striche. Eine gewiſſe Anzahl derſelben geben eine Exemption, d. h. ſie machen, daß der Schüler für einen entſchuldbaren Leichtſinnsfehler nicht beſtraft wird. Eine höhere Anzahl von bons points geben b) ein billet de satisfaction, das den Eltern zugeſtellt wird. c) Bei anhaltend guten Leiſtungen wird der Schüler auf die Ehrentafel geſchrieben und von dort, wenn der Knabe ſich ſo erhält, in das Ehrenbuch der Claſſe eingetragen. d) Medaillen und Decorationen werden ſelten ausgetheilt und können wieder abgenommen werden. All dieſe Auszeichnungen oder in vielen Fällen ſchon die Hoffnung auf eine ſolche wirken bei den franzöſiſchen Knaben als ſehr bedeutende Reizmittel in der Hand eines verſtändigen Lehrers und ſind ebenſo wirkſam für den Unterr. als für das ſittliche Betragen. Aus der Reihe der Strafen iſt die körperliche Züchtigung durchaus verwieſen, da ſie nur niederträchtig mache. Für Faulheit oder Unarten werden erkannt: a) mauvais points, ſchlechte Striche; ſind ſie zu einer beſtimmten Anzahl aufgeſtiegen, b) Arreſt mit beſonderer Aufgabe; c) Einſchreiben auf der Schandtafel der Schule, der Betreffende geht nach den andern allen zur Schule hinaus; d) der öffentliche Verweis geſchieht vor der ganzen Schülerſchaft und mit einer gewiſſen Feierlichkeit; e) proviſoriſche Ausſchließung trifft Diebe und ausgezeichnete Lügner; f) vollſtändige Ausſtoßung wird durch den Präfecten verhängt. Man ſieht, es iſt hier wie überall alles aufs genaueſte regulirt; gegenüber von

ſchlimmen Knaben iſt der Lehrer freilich faſt machtlos, doch bleiben dieſe gewöhnlich zuletzt weg, wenn ſie merken, daß der Lehrer ihnen ernſtlich zu Leibe geht.

Als weitere Reizmittel veranſtalten manche Schulen alle Vierteljahre, manche nur am Schluß des Schuljahrs (Mitte Auguſt) eine Preisvertheilung. Glücklicherweiſe ſehen viele Lehrer und Inſpectoren ein, daß dieſelbe hier wie im mittleren Unterr. wenig gutes für die Schüler ſtiftet, den Lehrern aber nicht ſelten, der reclamirenden Eltern wegen, viel Unannehmlichkeiten zuzieht. Ferner iſt verſucht worden, auch den großen Lycealconcurs für die Volksſchule zu copiren, indem man die verſchiedenen Primarſchulen einer Stadt, eines Cantons oder eines Arrondiſſements concurriren ließ. Da aber alsdann auch hier die Lehrer ſich nur wenigen Erwählten zuwandten zum großen Schaden der Mehrzahl, ſo hat z. B. die Stadt Paris 1855 dieſe Concurſe wieder aufgehoben.

Der Schulbeſuch iſt in vielen ländlichen Schulen vom Mai bis zum October ein höchſt mangelhafter, oft iſt nur die Hälfte oder das Drittel der Schüler da, ja oft faſt gar niemand; gleichwohl iſt ſeit 1850 ſtrengſtens verboten, die Schulen den Sommer über ganz zu ſchließen, was früher gar nichts ſeltenes war. Die Maſſe iſt überall gegen höhere Intereſſen gleichgültig; der Staat kann nur durch Schulzwang helfen. Von ungefähr 5,300,000 Kindern zwiſchen 6 und 13 Jahren bleiben nämlich weit über eine halbe Million durch freie Schuld der Eltern jeder Unterweiſung fern, 1½ Millionen ſind ohne regelmäßigen Unterricht, und nur 3,300,000 ſind in den Schulverzeichniſſen aufgeführt. In denjenigen Departements, wo deutſche Sitte noch vorwaltet (Meurthe, Moſelle, Oberrhein, Niederrhein, Vogeſen, Haute-Saone) iſt zwar die Zahl der Schulkinder in annähernd richtigem Verhältnis zu der der Bevölkerungszahl 1 : 6, im ganzen übrigen Frankreich dagegen lautet es 1 : 8 oder 10 oder 12 oder gar 28! Der Schaden iſt groß, weil er ſo alt iſt; nicht einmal zu Anfang dieſes Jahrhunderts hat ſich der Staat dieſer Nationalangelegenheit mit ernſten Thaten angenommen, noch viel weniger geſchah im vorigen. So iſt nun im Volke gar keine Gewöhnung an die Schule vorhanden; das jetzige Geſchlecht weiß dies Gut noch viel zu wenig als Wohlthat zu ſchätzen; ja ein Theil desſelben ſchaut in ihr gar leicht ein nicht nothwendiges Uebel, hält daher ſeine Kinder nicht fleißig zur Schule an, ſowie es auch oft nur gezwungener Maßen den Geldleiſtungen nachkommt, die das Primarſchulweſen auferlegt.

Früher, unter den Bourbonen, da der Staat durch Beiträge gar nicht mithalf, thaten die Gemeinden ſo kläglich wenig, daß im J. 1829 noch 14,230 derſelben ohne alle und jede öffentliche oder Privatſchule waren. Durch die Juliusdynaſtie wurde erſt der eigentliche Grund zum Volksunterricht gelegt, 1840 zählte man nur noch 4196, 1843 bloß 2460 ſolcher Gemeinden und im Jahr 1852 ſah man ſie endlich auf 950 heruntergebracht, die aber freilich ſo arm, klein und vereinzelt ſind, daß ſie für ihre 120,000 Schulkinder nur wandernde Lehrer aufzutreiben vermögen. Die Fortſchritte des Primarſchulweſens kann man auch noch auf anderem Wege darthun: im J. 1833 waren von den 37,000 Gemeinden Frankreichs nur 10,000 mit Schulhäuſern verſehen, in 27,000 bediente man ſich einer Scheuer, eines Tanzſaals, der Wachtſtube u. ſ. w. Zehn Jahre ſpäter waren über 20,000 Gemeinden mit Schulhäuſern verſehen und im J. 1847 konnten c. 23,000 Gem. ſolche aufweiſen. Dieſe Beſſerung iſt ohne Zweifel einerſeits den Nöthigungen der Primarſchulgeſetzgebung von 1833 an bis heute, andererſeits den Staatsbeiträgen zu verdanken; und in letzterer Beziehung iſt allerdings ein großer Schritt von den 100,000 Fr., welche das Staatsbudget von 1829 bot, zu jeder ſpäteren Summe. Denn 1833 gewährte man 1,500,000 Fr.; 1844 2,000,000 Fr., 1849 4,854,378 Fr., 1855 5,737,765 Fr. In den ebengenannten Summen ſind aber mitenthalten die Beiträge oder Gehalte für die Schulinſpectoren, die Inspecteurs primaires und weil eben dieſe die einflußreichſten Stellungen auf dem ganzen Gebiet einnehmen, ſo iſt es nicht ohne Werth die Steigerung auch dieſer Summen ins Auge zu faſſen. 1835 belief ſie ſich auf 134,393 Fr., 1843 auf 499,335 Fr., 1852

auf 741,132 Fr. und 1855 auf 707,982 Fr. Im ganzen zählt man ungefähr 300 solcher Inspectoren; in Paris empfängt einer 4000 Fr. Gehalt, in den Depart. 2000, 1800, 1500, 1200 Fr. Aber auch die Beiträge der Departementalkassen sowie die Leistungen der Familien und Gemeinden haben sich verbessert, zum Theil überraschend, was aus folgender Zusammenstellung sich ersehen läßt.

Ausgaben für den öffentlichen Primarunterricht 1844	a) Familien und Gemeinden	8,635,000 Fr.
	b) Departementalkasse . .	4,670,000 „
	c) Staatsbeitrag	2,000,000 „
		15,305,000 Fr.
Ebenso im J. 1849	a) Familien und Gemeinden	9,876,709 Fr.
	b) Departementalkasse . .	5,500,000 „
	c) Staatsbeitrag	4,854,378 „
		20,230,000 Fr.
und im J. 1855	a) Familien und Gemeinden	20,580,000 Fr.
	b) Departementalkasse . .	5,400,000 „
	c) Staatsbeitrag	5,737,765 „
		31,717,765 Fr.

Gegenüber vom J. 1833 hat sich demnach der Staatsbeitrag beinahe vervierfacht, ähnlich wie auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts; ferner ist zu beachten, daß von den 21½ Millionen, die der Staat gegenwärtig jährlich zum öffentlichen Unt. beisteuert, dem Obigen gemäß ungefähr ein Viertel dem Primarschulwesen zufällt. Schulgeld. In Paris und einigen größeren Städten ist der Primarunterricht frei; die andern Gemeinden verlangen ein monatliches Schulgeld von 1 Fr. 10 Ct. — 2 Fr., je nach den Provinzen. Wer zu arm ist, wird schulgeldfrei durch den Gemeinderath und den Präfecten. Armen Gemeinden muß die Departementskasse helfen und wenns nicht genügt, der Staat. Den Einzug des Schulgeldes besorgt da und dort der Lehrer, meistens aber der Steuerbeamte. Der Schullehrer liefert alle 3 Monate ein Schulgeldsregister; seine eigenen Kinder sind frei und dürfen gar nicht eingetragen werden, dagegen müßen alle Freischüler der Gemeinden oder der Departements genau verzeichnet sein. Die Kreisschulräthe setzen den Betrag des Schulgelds jedes Jahr von neuem fest auf Grund der Anträge, welche die einzelnen Gemeinderäthe stellten. Es soll nicht zu niedrig gehalten werden, damit dem Staat nicht zu große Lasten entstehen; doch auch nicht zu hoch für die betreffende Gegend, damit die Kinder deshalb nicht zurückgehalten werden; und darf beseitigt werden, sobald die Gemeinde die Kosten ganz tragen will. Gehalt der Primarlehrer. Das Gesetz von 1833 brachte 200 Fr. als Minimum des festen Gehalts; 1844 betrug er im ganzen Lande durchschnittlich 250 Fr.; 1847 375 Fr., 1849 aber 454 Fr. Durch das Gesetz vom 15. März 1850 wurde er, neben freier Wohnung, auf 600 Fr. als Minimum gebracht, welche Bezahlung sich aber nur für den Dienst an der Schule, nicht auch für etwaige Sonntagsschule für Lehrlinge, Abendschule für Erwachsene, für Meßnerei ꝛc. versteht. Dieser Gehalt setzt sich folgendermaßen zusammen: a) die Gemeindekasse leistet ein Fixum von mindestens 200 Fr.; dazu kommen b) die Schulgelder; was nunmehr bis zum Minimum von 600 Fr noch fehlt, liefert c) der Staatsbeitrag. Nach 5 Jahren tüchtiger Dienstleistung kann auf den Vorschlag des Präfecten das Minimum auf 700 Fr., nach 10 Jahren auf 800 Fr. gebracht werden, doch kann letztere Erhöhung nur ⅒ der Primarlehrer des Departements erhalten. Der Amtsverweser I. Classe erhält 500 Fr., der II. Classe 400 Fr. und jeder noch die Wohnung.

Auch zu Gunsten der ausgedienten Lehrer sind allmählich Maßregeln ergriffen worden, durch die wenigstens das allerdrückendste und ehmals auch allgemeinste Loos als beseitigt anzusehen ist. Früher hatten die Primarlehrer nur eine Sparkasse, in die man jährlich 5% seines Gehalts einlegte, um nach der Zurruhesetzung die so ersparte Summe sammt Zins auf einmal zurückzuerhalten. Daß bei den dürftigen Gehalten

die jährlichen 5% ſchließlich meiſtens eine ungenügende Summe bildeten, leuchtet ein, und kein Wunder iſt es, daß die beklagenswerthen Greiſe Jahr für Jahr beim Unterrichtsminiſter um Aufnahme in die Spitäler oder Armenhäuſer nachſuchten! Seit dem Geſetz vom 9. Juni 1853, eine Folge des Artik. 39 des organiſchen Geſetzes vom 15. März 1850, iſt nun auch für die Primarlehrer eine Penſionskaſſe geſchaffen und vom 1. Januar 1854 ins Leben eingeführt worden. Wer von da an mit 30 Dienſtjahren zur Ruhe geſetzt wird, bekommt $^{30}/_{00}$ des Durchſchnittsgehalts ſeiner 6 letzten Dienſtjahre; nach 35 Dienſtjahren $^{35}/_{00}$; über $^{40}/_{00}$ kann ein Ruhegehalt nicht betragen. Für die früher Angeſtellten berechnet er ſich ebenfalls nach den Dienſtjahren vom 1. Januar 1854 an, denn nur von dieſem Jahr an haben ſie in die Kaſſe eingelegt; ſie erhalten nämlich für jedes Dienſtjahr ſeit 1854 a) $^1/_{120}$ des Durchſchnittsgehaltes ihrer 6 letzten Jahre, b) dazu noch ſo vielmal $^1/_{00}$ der Summe von a) als die Zahl der Dienſtjahre beſagt; hiebei zählt auch die proviſoriſche Anſtellung, doch ſtets nur vom 20. Jahre an. Schließlich noch die Bemerkung, daß für die Primarlehrer als Dienſtauszeichnungen vorkommen: Ehrenbelobung, Bronze- und ſilberne Medaille. Anträge in dieſem Sinn gehen zunächſt von dem Kreisſchulrath zum Rector und dieſer macht beſtimmte Vorſchläge beim Miniſter.

Die Schullehrerſeminarien. (Ecoles normales primaires). Wie die geregelte Volksſchule Frankreichs noch jung iſt, ſo ſind es auch obengenannte Anſtalten. Noch zu Anfang dieſes Jahrhunderts wurde man Schullehrer entweder dadurch, daß man Luſt hatte, einer zu ſein, oder weil man auf andrem Wege nichts zu verdienen wußte. Später und noch lange genügte eine Art Lehrzeit als Privatgehülfe an einer Schule, bis zuletzt der Staat geordnete Schullehrerbildungsanſtalten ſchuf. Die erſte entſtand 1810, aber nicht in Paris, ſondern im Centrum der deutſchen Bevölkerungen, in Straßburg, und ebenſo bezeichnend, weniger oder gar nicht durch die Univerſität, ſondern durch den niederrheiniſchen Präfecten, den Grafen Lezay de Marneſia. Unter den Bourbonen gab es längere Zeit drei ſolche Anſtalten, durch den Miniſter Martignac und bis 1830 hob ſich ihre Zahl bis auf 13. Mit der Juliregierung aber beginnt erſt ihre rechte Entwicklung. Sie erkannte nicht bloß die Bildungsloſigkeit der großen Maſſen, ſondern auch die der Schullehrer. Um jener ſteuern zu können, ſchuf Guizot den öffentlichen Primarunterricht, und um dieſe zu entfernen, die Volksſchullehrerſeminarien. In ihnen aber ſah er nicht bloß den Grund- und Eckſtein des öffentlichen Primarſchulweſens, ſondern auch die Bürgſchaft dafür, daß die Unterrichtsfreiheit, welche das J. 1833 für das Primargebiet brachte, zum Beſten der Volksbildung gebraucht werde. Sollte nämlich dieſe Freiheit eine Quelle des Segens für die Nation werden, ſollte einerſeits gemeiner Speculationsgeiſt dieſes Gebiet nicht verunreinigen und andererſeits der Klerus nicht zu einer mit Recht gefürchteten Alleinherrſchaft auf demſelben gelangen, ſo mußten von Staats wegen ſolche Elemente bereit gehalten werden, die eine freie und edle Concurrenz geſtatteten, nämlich tüchtige Seminariſten und durch ſie angeſehene und werthgeſchätzte Gemeindeſchulen. Demgemäß brachte man die Zahl der Seminarien, die ſchon von 1830—1833 auf mehr als 40 geſtiegen war, in Folge des Primarſchulgeſetzes und der Unterrichtsfreiheit von 47 auf 75. Im J. 1843 zählte man 76 Seminarien mit 3012 Zöglingen. Von dieſen waren 249 Freiſchüler des Staates, 2244 der Depart., 86 der Gemeinden, 389 waren Penſionäre, 44 Externe; die Freiſtelle wurde mit 365 Fr. berechnet. Dem Klerus waren dieſe Pflanzſtätten nicht angenehm; er wollte entweder keinen Volksunterricht, oder nur den, welchen er durch Congregationen oder die Geiſtlichen geben ließ; ſomit that er nichts für ſie. Später trat auch ſonſt eine Art Rückſchlag in der Stimmung für die Seminarien ein; doch wurde noch 1846 das proteſtantiſche Sem. zu Courbevoie bei Paris gegründet; 1852 beſtanden 75, gegenwärtig, 1859, zählt man 73.

Einrichtung. Im Durchſchnitt wird ein Sem. 36—40 Zöglinge zählen, weitaus die

meiſten als Interne. Um ſie für ihren Beruf zu unterrichten und zu erziehen, werden jetzt allgemein drei Jahre gebraucht. Im erſten behandelt man vornehmlich die obligatoriſchen Primarſchulfächer, theils kurz zuſammenfaſſend oder nach dem ſpecielleren Inhalt, weil die große Mehrzahl der Neueintretenden (vorherrſchend Söhne von Landleuten) nur mangelhaft vorbereitet iſt, theils nach der methodiſchen Seite, weil die Zöglinge ſobald als möglich in der mit dem Sem. verbundenen Primarſchule im Schulhalten ſich üben ſollen. Im zweiten J. wird der Unt. in den obligatoriſchen Fächern fortgeſetzt, um die Kenntniſſe immer ſicherer anzueignen; auch mit dem Schulhalten wird fortgefahren. Im letzten J. tritt für die Begabteren und Fleißigeren Unt. in den facultativen Primarſchulfächern auf, alſo in populärer Arithmetik, Feldmeſſen, Linearzeichnen, in den Elementen der Phyſik, Naturgeſchichte, Geſchichte und Geographie Frankreichs, und im Turnen, womit ſich, je nach den Provinzen, Unterweiſungen über Obſtbaumzucht, Gartenbau, Feldbau, Induſtriezweige ꝛc. verbinden. Die ſchwächeren Zöglinge bleiben auf die obligatoriſchen Fächer beſchränkt. Da, wo tüchtige Directoren an der Spitze ſtehen, die aber noch immer ſehr ſchwer zu haben ſind, erſtrebt man eben ſo ſehr eine gründliche Aneignung des Materials, das man aber nur aufs Nothwendige ausdehnt, als reichliche formale Ausbildung; man will ſicheres und nicht oberflächliches Wiſſen, keine Gelehrſamkeitsfloskeln, ſondern beſcheidene Kenntniſſe; viel weniger eine mannigfaltige, als eine concentrirte und gediegene Ausbildung. Auch hier bedient man ſich vortheilhaft der Programme, die für jedes einzelne Fach vorliegen und über die nicht hinausgeſchweift wird. Noch wichtiger als die geiſtige Ausrüſtung der Seminariſten iſt die ſittliche Erziehung und Führung. Wie für jene der Religionsunterr. der Schwerpunct des Primar- und Seminarunt. iſt, ſo erkennt man es für dieſe als Hauptaufgabe, den chriſtlichen Sinn zu erwecken. Man ſucht demgemäß in die Seminariſten den Geiſt chriſtlicher Frömmigkeit, Demuth und Beſcheidenheit, Sinn für Ausdauer in dem ſchweren und meiſtens wenig geachteten Beruf zu pflanzen. Daß jedoch auch ſolche Sem. ſich finden, wo die ganze Erziehung der Seminariſten in der Beaufſichtigung zu beſtehen ſcheint, iſt leider wahr. Der Hauptarbeiter am Sem. iſt der Director. Er wird vom Miniſter auf Grund der Verhandlungen mit der Kreisſchulbehörde ernannt. Ihm kommt, der Regel nach, der wichtigſte Theil des Unt. zu. Als Gehülfen für letzteren und für Aufſicht ſind ihm Seminarlehrer (maîtres adjoints) beigegeben. Der Rector der Akademie ſchlägt ſie vor, der Miniſter ernennt ſie. Früher waren dieſe nicht ſelten extern, hatten noch andere Aemter und Verrichtungen außerhalb der Anſtalt und kamen in dieſe nur um ihre Stunden zu geben. Dieſem Uebelſtand iſt ſeit 1851 ein Ende gemacht; die ordentlichen Seminarlehrer wohnen jetzt im Sem., betheiligen ſich alſo an der ſittlichen Leitung der Zöglinge, ſowie am Haushalt und Rechnungsweſen der Anſtalt. Auch der Beichtvater (aumônier) wohnt gewöhnlich im Seminar. Nur für den Geſang können auswärtige Lehrer angeſtellt werden. Jedem Seminar iſt eine Aufſichtscommiſſion beigegeben. Dieſelbe beſteht aus 5 Mitgliedern, welche die Kreisſchulbehörde vorſchlägt; der Rector ernennt ſie, ſowie auch den Präſidenten, für 3 Jahre. Ihren Sitzungen wohnt der Seminardirector mit berathender Stimme bei. Dieſer Commiſſion liegt ob, die Liſte der Aufzunehmenden abzufaſſen, das Schulreglement zu beſtimmen, das Budget feſtzuſetzen und die Ausgaben zu prüfen. Ferner muß ſie jedes Vierteljahr die Anſtalt beſuchen, vom Stand der Claſſen ſich unterrichten, wohl auch die Zöglinge prüfen, vorzüglich aber die Tabellen beſichtigen, in denen der Director und die Seminarlehrer Zeugniſſe über Aufführung und Fortſchritte jedes Zöglings eingetragen haben. Im Beginn des Sommers empfängt ſie außerdem vom Director einen ausführlichen Jahresbericht über die Zöglinge. Sie begleitet denſelben mit ihren Bemerkungen und läßt dann ein Exemplar dem Präfecten, ein anderes dem Rectorat und Unterrichtsminiſterium zugehen. Sie ſelber liefert an die beiden letzteren Stellen jeden Juli einen Bericht über den ganzen Zuſtand der Anſtalt, über das Perſonal und deſſen Leiſtungen.

Am Schluſſe jedes Schuljahrs bezeichnet ſie diejenigen Zöglinge, welchen das zweite Jahr oder das dritte, oder der facultative Unt. geſtattet iſt, und ſchließt ſolche aus, welche durch eigene Schuld nicht vorrücken können. Sie theilt ſich mit dem Vorſtand der Anſtalt und mit dem Rector der Akademie in die Strafgewalt über die Zöglinge. Einſperrung verhängt der Director; Verweiſe werden ausgetheilt von dieſem oder von der Commiſſion, oder vom Rector, je nach dem Grad der Strafbarkeit; Ausſchluß erfolgt, auf den Vorſchlag des erſteren und nach Vernehmung der zweiten, durch den letzteren, und muß unverweilt dem Miniſterium bekannt gemacht werden. Gemeinſame Morgen- und Abendandachten finden täglich ſtatt, an Sonn- und Feſttagen Kirchenbeſuch mit den Lehrern. Die Spazlergänge ſtets unter Begleitung; keine oder nur in ganz beſonderen Fällen Einzelausgänge. Die jährlichen Ferien dauern höchſtens 14 Tage; die Reinlichkeitspflege im Innern der Anſtalt liegt den Seminariſten ob. Die Lehrbücher werden jedes Jahr durch die Kreisſchulbehörde beſtimmt. In Betreff der Aufnahme in das Sem. ſind folgende Puncte heraus zu heben: die Zahl der jährlich in die einzelnen Anſtalten Neuaufzunehmenden beſtimmt der Miniſter auf den Vorſchlag der Kreisſchulbehörde. Jeder Candidat muß zwiſchen 18 und 22 Jahr alt ſein und einen 10jährigen Dienſt im Primarunt. geloben. Unter den beim Aufnahmsgeſuch vorzuiegenden Papieren befinden ſich auch Sittenzeugniſſe von Seiten der Lehrer ſowie vom Schultheißen und Schulinſpector der Heimat. Ein Examen oder gar ein Concurs um die Aufnahme findet nicht ſtatt, ſondern es iſt Sache des Rectors und Schulinſpectors, aus den Schriftſtücken und durch ſonſtige Informationen ſich zu vergewiſſern, ob der Candidat wirklich die äußere Befähigung und den innern Beruf zum Lehramt in erforderlichem Maße habe. Die ganzen oder theilweiſen Freiſtellen des Staats und der Departements werden vom Rector in den Sitzungen der Kreisſchulbehörde zuerkannt.

Die Seminarien ſollen auch die Mittelpuncte für die Fortbildung der ſchon angeſtellten Lehrer ſein. Schon in früheren Jahren haben ſich in manchen von ihnen während der Ferien einzelne Lehrer, durch öffentliche Geldbeiträge unterſtützt, eingefunden, um Vorträge über Methodik ꝛc. von Seiten der Directoren und Seminarlehrer anzuhören. Auch ſpäter ſcheint dies noch vorgekommen zu ſein; eine feſte Vorſchrift jedoch, eine geordnete und allgemeinere Einberufung ſeitens der Behörden mangelt zur Zeit noch. Ebenſo verhält es ſich mit den Lehrerconferenzen, für welche bekanntlich wiederum der Seminardirector der natürlichſte Lebensmittelpunct iſt. Man hat ſie, ſeit 1837, ſchon da und dort verſucht und befördert; manche Schullehrer wünſchen ſie ſich, aber die Behörden haben ſie noch nicht organiſirt. Auch für Schullehrer-Bibliotheken iſt nur an wenigen Orten Erhebliches geſchehen. —

Im Bisherigen haben wir von den Primarknabenſchulen gehandelt; Primarmädchenſchulen verlangte das Geſetz von 1833 nicht von den Gemeinden; das Bedürfnis ſchuf jedoch allmählich da und dort öffentliche Mädchenſchulen neben den für die Knaben, und ſo trifft man ihrer im Jahr 1843 ſchon 7830 (neben 8755 privaten). Die Geſetzgebung von 1850 verlangte und bewirkte ihre raſcheſte Verbreitung. Zu den gewöhnlichen Lehrgegenſtänden kommen hier noch die Handarbeiten. Die Lehrerinnen (institutrices) findet man gewöhnlich nur in den Mädchenſchulen, doch können ſie ſich auch an einer Gemeindeſchule für beide Geſchlechter anſtellen laſſen. Ihr Minimalgehalt beträgt 400 Fr. (nämlich Schulgeld und Gemeindezulage). Die Unterlehrerinnen müßen mindeſtens 18 Jahre alt ſein. Der Schulinſpector hat die Aufſicht und Ueberwachung aller öffentlichen Mädchenſchulen, auch wenn ſie von Schulſchweſtern gehalten werden. Im übrigen unterliegen die Lehrerinnen all den Beſtimmungen, welche für die Primarlehrer getroffen ſind. Lehrerinnenſeminarien finden ſich in einigen Depart., im ganzen 12; außer ihnen giebt es ſogenannte Vorbereitungscurſe, ſowie auch viele Schulen zur Aufnahme weiblicher Schulpraktikanten berechtigt ſind. Die eintretenden Seminariſtinnen müßen 17 Jahre alt ſein. Die Beauf-

ſichtigung der weiblichen ſowie der vielen männlichen Schulamtspraktikanten, und zwar ſowohl in öffentlichen als in privaten Primarſchulen, iſt ebenfalls den Schulinſpectoren übertragen. Das Examen der Lehrerinnen um das Brevet iſt ſeit 1850 nicht mehr öffentlich. Die Schulſchweſtern brauchen dieſes Diplom nicht, ihr Obedienzbrief genügt.

V. Die freien Bildungsanſtalten. Ein enseignement libre beſteht in Frankreich ſeit der Organiſation vom 15. März 1850. Der 17. Art. lautet nämlich ſo: Das Geſetz erkennt zweierlei Primar- und Secundarſchulen an: 1) öffentliche, inſofern Gemeinde oder Departement oder Staat ſie gründen oder erhalten, 2) freie, inſofern Gründung oder Unterhalt derſelben durch Private oder Aſſociationen erfolgt. Die hier und auch in andern Paragraphen des Geſetzes dargereichte Freiheit hat beſonders auf dem Gebiet des mittleren Unt., das ja ſeit dem Primarſchulgeſetz vom 18. Juni 1833 der freiſinnigeren Regelung wartete, vielfache Veränderungen zur Folge gehabt. Um ſie jedoch recht würdigen und die Tragweite dieſer Freiheit recht überſehen zu können, müßen die mancherlei nicht öffentlichen Anſtalten, geiſtliche und nicht geiſtliche, zunächſt in den Verfaſſungen betrachtet werden, die ihnen vor dem ſo wichtigen Jahre 1850 zukamen.

Die kleinen geiſtlichen Seminarien, écoles secondaires ecclésiastiques, waren bekanntlich in ihrem Urſprung nur Vorbereitungsanſtalten für die großen biſchöflichen Sem., d. h. für die theologiſchen Fachſchulen und Convicte, deren das napoleoniſche Concordat für jede biſchöfliche Diöceſe eines feſtſetzte. Als ſolche waren ſie allgemeine Bildungsanſtalten für jene Knaben, die ſich dem geiſtlichen Stande weihen wollten, die Anſtalten eben damit kirchliche Sache des Biſchofs und der Diöceſe. Da aber die Geiſtlichkeit dieſe Schulen bald auch der weltlichen Jugend öffnete, alſo ihre urſprüngliche Art und Aufgabe änderte, ſo wurden ſie mit Recht der Oberaufſicht der Université de France unterſtellt, was aber die Biſchöfe nur mit großem Verdruß geſchehen ließen. Doch dauert dieſe Abhängigkeit von der ihnen ſo verhaßten Staatsſchulbehörde nur von 1810—1814. Durch die Bourbonen kommt nämlich für den Klerus eine Zeit ſtaatlicher Begünſtigung; zum erſtenmal ſeit jener Verheerungszeit der Revolution, welche alle die zahlreichen Schulen und Inſtitute der Lehrorden im allgemeinen Chaos begraben hatte. Der Biſchof wird wieder Herr ſeines kl. Sem.; die Vorſteher und Lehrer hängen ganz von ihm ab; die Zöglinge werden zur Maturitätsprüfung zugelaſſen gleich denen der Staatsgymnaſien und erhalten das Diplom koſtenfrei. In Folge hievon gelangte das geiſtliche Schulweſen ſchnell zu großen Erfolgen und nahm einen ſolchen Aufſchwung, daß ſich die Schülerzahl von 1821 bis 1826 und 1828 faſt verdoppelte. Aber die kl. Sem., die doch in den Ordonnanzen von 1814 immer nur als Vorbereitungsſchulen für die großen dargeſtellt waren, hatten ſich dennoch wieder weit mehr um den Laienunterricht bemüht als um den klerikalen, alſo gegen den Zweck ihrer Stiftung gehandelt. Die Staatsanſtalten klagten daher öfter und lauter über erlittenes Unrecht, und letzteres ſchmerzte ſie um ſo empfindlicher, da der Klerus je und je nicht nur den Geiſt der Erziehung, ſondern auch die Leiſtungen, überhaupt das ganze Bildungsgeſchäft der Univerſität aufs ungünſtigſte dargeſtellt hatte. Aber auch den Staatsmännern wuchſen die Bedenken, als das Epiſkopat dem an ſich gerechten Verlangen, auf Unterr. und Erziehung der Nation den gebührenden Einfluß auszuüben, immer unverkennbarer die alte geiſtliche Herrſchſucht beimiſchte. Deshalb erſchienen die Ordonnanzen von 1828, der Gegenſchlag gegen die von 1814 und mit einem gewaltigen Ruck wurden die kler. Sem. wieder zu Vorbereitungsſchulen ausſchließlich für den geiſtlichen Nachwuchs. Im ganzen Lande durften ſie höchſtens 20,000 Zöglinge haben, Externe zu halten wurde unterſagt; kein Zögling konnte zur Maturitätsprüfung gelangen, wenn er nicht noch an einer mit allen Curſen verſehenen Anſtalt das certificat d'études ſich erwarb; endlich, obſchon die Anſtalten nach wie vor den Biſchöfen gehörten, vertrieb man aus ihnen überall die Jeſuiten. Natürlich wurden dieſe Beſtimmungen wiederum aufs unwilligſte ertragen,

bei jeder Gelegenheit verſuchte man ſie zu bekämpfen, da und dort gelang es auch ſie auf irgend eine Weiſe zu umgehen. Dies der Hauptgrund, warum die Juliregierung ſo viele Verſuche machte, die Anſprüche der unzufriedenen Geiſtlichkeit im Intereſſe des Staates zu befriedigen. Aber dieſe ſchwierige Aufgabe wurde doppelt ſchwer bei der eigenthümlichen Engherzigkeit des damaligen franzöſiſchen Liberalismus und bei der feindſeligen Abneigung des Klerus gegen den modernen Staat. Zwar war die Geiſtlichkeit nicht im Unrecht, wenn ſie ſich weigerte, ihre Anſtalten von der Univ. controliren zu laſſen, denn dieſe war damals noch Partei und ihre Gegnerin; aber warum wollte ſie ſich nicht der Bedingung der akademiſchen Grade für ihre Lehrer unterziehen? warum für ihre Anſtalten nicht dieſe wiſſenſchaftliche Garantie leiſten? Und leuchtete ferner nicht aus den älteſten wie neueſten Erfahrungen heraus, daß abſolute Freiheit des Unt., und nichts geringeres als das wollte der Klerus, im Munde des letzteren zum mindeſten ein bedenkliches Wort ſei? So hatte denn der Geſetzgeber noch für lange Zeit gerechte Bedenken, wenn es ſich darum handelte, mehr oder weniger von dieſer Unt.freiheit für die kl. Sem. wie überhaupt für das ganze ſecundäre Gebiet zu geſtatten, und erſt das zweite Kaiſerreich durfte es wagen, hier eine Freiheit der Bewegung zu gewähren, wie ſie Frankreich noch nie geſehen hatte. Laienanſtalten in den Händen der Privaten waren auf dem Gebiet des mittleren Unt. ſchon ſeit Beginn der Univ. ziemlich zahlreich. Ihre Entſtehung verdankten ſie zum Theil der Abneigung gegen Syſtem und Geiſt der Lycéen wie der geiſtlichen Anſtalten, zum Theil aber auch den niedrigeren Koſten, und ſie erhielten ſich trotz all der Feſſeln, welche die Inhaberin des Monopols anbrachte, um ihnen Daſein und Bewegung zu erſchweren. Im Intereſſe der Univ. geſtattete man vollſtändigere Privaterziehungsanſtalten nur da, wo weder Staat noch Gemeinde ſolche befaßen oder einrichten wollten. Man ſah in ihnen zeitweilige Aushülfen für Staatsſchulen und nöthigte ſie unter die Reglements der Univ., wodurch beſonders in Bezug auf Zahl und wiſſenſchaftliche Qualität der Lehrer und der Aufſichtsgehülfen genaue Vorſchriften und bedeutende Koſten auferlegt wurden. War jedoch in einer Stadt eine Staatsanſtalt vorhanden, ſo durften die privaten nichts anderes als Vorbereitungs- oder Repetitionsſchulen für jene ſein. Von Ebenbürtigkeit und Fähigkeit zu concurriren war demnach bei dieſen beiden Arten der Inſtitute keine Rede, alle waren in unwürdiger Stellung gehalten und eben nur auf die Broſamen angewieſen, die von der Herren Tiſche fielen. Die Inſtitute de plein exercice, obſchon zu vollſtändigem Gymnaſialunt. eingerichtet und ermächtigt, durften dennoch nur ihren Internen denſelben ertheilen; die Externen mußten in das Lycée oder Coll. comm., wenn ein ſolches am Ort war, empfiengen alſo in dem Inſtitue nur Beaufſichtigung und Repetition. Das gewöhnliche Inſtitut durfte, auch wenn keine Staatsanſtalt da war, ſeinen Unterr. gleichwohl nicht über Claſſe II ausdehnen. War aber eine ſolche vorhanden, ſo mußte es ſogar ſeine Internen von Claſſe VI an dorthin ſchicken; war demnach nur zum Elementarunt. und zu Repetitionen berechtigt. Die Penſionate endlich mußten ihre Zöglinge ebenfalls von Claſſe VI an in die öffentliche Schule ſchicken; beſtand eine ſolche nicht, ſo durfte ſich ihr Unt. doch nur über die Elementar- und Mittelclaſſen erſtrecken, ſo daß ihnen alſo der höhere unter allen Umſtänden verwehrt blieb; und erſt ſeit 1829 durften ſie diejenigen Knaben noch weiter unterrichten, welche keine claſſiſche, ſondern eine gewerbliche Ausbildung erhalten ſollten. — Die Urſachen, welche alle dieſe Privatanſtalten ins Leben gerufen, dauerten auch in den zwei letzten Jahrzehnten, zum Theil in verſtärktem Maße, fort; deshalb nahm ihre Zahl immer zu und beſonders in Paris machte ſich allmählich die Speculation einen neuen Induſtriezweig daraus zurecht. Welche Ausdehnung und Bedeutung er da erhalten hat, erkennt man daraus, daß von den dortigen Gymnaſialſchülern nur $^1/_{10}$—$^1/_{12}$ in den Familien, $^6/_{12}$ in den Lycéen und $^5/_{12}$ in den Privatanſtalten erzogen wird. Von den Mitteln, die in den Schwang kamen, eine ſolche Anſtalt in die Höhe zu bringen, ſchienen die élèves à prix (ſ. oben) am beſten zu verfangen.

Jede Anſtalt hat da und dort im Lande ihre Geſchäftsfreunde; erſtöbern dieſe nun einen begabten Knaben, ſo liefern ſie ihn nach Paris, wo er entweder um ein ganz geringes Penſionsgeld oder gar umſonſt aufgenommen wird; eine Ausgabe, die ſich den pädagogiſchen Induſtriellen durch vermehrte Anmeldungen wieder reichlich bezahlt, wenn ſie im Auguſt in den verſchiedenen Blättern der Hauptſtadt und der Provinzen ſo und ſo viele Preisgekrönte der Anſtalt aufzählen können. Solche Zahlen entſcheiden aber beim großen Haufen, der in ihnen das unumſtößliche Urtheil über die Trefflichkeit jener Erziehungshäuſer ſieht. Dieſe Zuſtände hat wohl niemand rückhaltloſer dargeſtellt, als der Unterr.miniſter Fortoul ſelber in ſeinem Rapport à l'Empereur, 1853; p. 61. —

All dieſen Anſtalten des mittl. Unt., geiſtlichen wie weltlichen, brach nun mit dem 15. März 1850 der Tag der Freiheit an. Ob das Maß derſelben nicht ein zu voll gerütteltes war, werden erſt die nächſten Jahrzehnte mit Sicherheit lehren. Hoffen wir, es ſei durch das organiſche Geſetz den gerechten Anſprüchen auf freie Bewegung mit Weisheit genügt worden und es haben die Intereſſen des Staates keinen Schaden genommen durch den damals ſo hoch gehenden Ultramontanismus des franzöſiſchen Epiſkopats! Von den Artikeln dieſes Geſetzes und den daran ſich anſchließenden Verordnungen ſind in Bezug auf den freien mittl. Unt. folgende am wichtigſten: jeder Franzoſe, welcher irgend eine Bildungsanſtalt dieſer Art gründen will, hat den Rector der Akademie von ſeinem Vorhaben in Kenntnis zu ſetzen; dabei durch Schriftſtücke darzuthun, daß er das 25. J. zurückgelegt hat, wenigſtens 5 J. lang Lehrer oder Aufſichtsgehülfe in einer Secundaranſtalt Frankreichs geweſen iſt, und das Diplom als bachelier oder das brevet de capacité beſitzt. Ferner muß er ſich des genaueſten über unbeſcholtenen Lebensgang in den zunächſt vorausgehenden 10 J. ausweiſen, eine Beſchreibung der Anſtaltsräumlichkeiten liefern und die Unt.fächer aufzählen. (Art. 60.) Erfolgt innerhalb eines Monats keine Einſprache, ſo kann die Eröffnung der Anſtalt unverweilt geſchehen. Trifft aber jener Fall zu, inſofern nämlich der Rector und der kaiſerliche Procurator vor der Kreisſchulbehörde Verwahrung einlegen, was entweder aus Rückſicht auf die öffentliche Sittlichkeit oder auf die Geſundheit der Zöglinge geſchehen kann, ſo iſt zuvor eine Berufung an die Oberſchulbehörde nöthig. (Art. 64.) Durch erſteren Artikel haben die Geſetzgeber mit einemmal die Ordonnanzen vom 16. Juni 1828 ganz abgethan und beſonders auch jene Vorſchrift beſeitigt, welche von jedem Lehrer die eidliche Bekräftigung verlangte, daß er keiner vom Staat nicht anerkannten religiöſen Genoſſenſchaft angehöre. „Ueber kleinliche Befürchtungen und unbegründete Vorurtheile dieſer Art ſei man jetzt hinweg," meinte der Berichterſtatter Beugnot in der Conſtitulenden von 1850. „Der Staat verweigere nur den Unwiſſenden und ſittlich Unwürdigen das Recht Unterricht zu ertheilen. Er faſſe auch die verſchiedenen geiſtlichen Corporationen gar nicht ſpeciell ins Auge, weder um ihnen Schutz zu erweiſen, noch ſie durch ſeine Abgunſt zu hindern; er ſehe bloß auf die Qualität als Lehrer, und jemanden zu fragen, was er vor Gott und ſeinem Gewiſſen nach ſei, widerſtreite ohnedies der Religions- und Gewiſſensfreiheit." Es ſtand ſomit den Jeſuiten kein Hindernis mehr im Wege, ihre früheren Schulanſtalten wieder ins Leben zu rufen oder neue zu gründen. Und dieſem Orden, „der die Jugend zum Dienſt deſſen, was wahr und recht iſt, am vollkommenſten zu erziehen vermöge, der allein die Geheimmittel beſitze, in dem Geiſt unſerer Gebildeten wieder Sinn für ſittliche Intereſſen, Ordnung und Hochachtung zu erzeugen," iſt allerdings bis jetzt der Art. 60 gut zu Statten gekommen. Um ſo beklagenswerther iſt es andrerſeits, daß man, wo immer möglich, und zwar hier wie im Primarunt., den Art. 64 zum Nachtheil der Proteſtanten anwenden will, inſofern man nämlich die Entſtehung einer proteſtantiſchen Schule in einer vorherrſchend katholiſchen Gemeinde nicht ſelten zu hintertreiben ſtrebt, „dans l'intérêt des moeurs publiques!" Das Geſetz macht ferner keinen Unterſchied mehr zwiſchen Externat und Internat; für beide gelten dieſelben Bedingungen und For-

malitäten; ebenſo unterſcheidet man auch nicht mehr zwiſchen einem chef d'institution und einem maître de pension. — Die Profeſſoren, Lehr- und Aufſichtsgehülfen ſind weder von Alters- noch von Gradbedingungen abhängig. Das Brevet de capacité, das der Gründer oder Director der Anſtalt nöthig hat, wird vor einer beſonderen Commiſſion erworben; das Examen erfolgt nach einem Programm, und iſt der humaniſtiſchen Maturitätsprüfung ganz ähnlich; der Vorweis eines Studienzeugniſſes iſt unnöthig, da dasſelbe durch eben dieſes Geſetz für alle Fälle abgeſchafft wurde. Obige Commiſſion wird alljährlich vom Miniſter auf den Antrag der Kreisſchulbehörde ernannt; ſie beſteht aus 7 Mitgliedern mit dem Rector als Präſidenten und hält jährlich 4 mal Prüfungen. Alle freien Anſtalten können nach Art. 69 von der Gemeinde oder dem Departement oder dem Staat ein Local und einen jährlichen Beitrag bis zu $^1/_{10}$ der jährlichen Anſtaltsausgaben erhalten. Ob dieſer Beitrag nöthig ſei oder nicht, hat die Kreisſchulbehörde auszuſprechen, welcher demgemäß das Budget vorgelegt werden muß. Jeder Vertrag dieſer Art zwiſchen einer Gemeinde und dem Vorſtand einer Anſtalt muß dem Miniſter unterbreitet werden, ehe er ins Leben treten kann; auch ſtrebt der Staat darnach, in derartigen Fällen das Recht zu einer genaueren Ueberwachung zu erhalten. — Mit der ſtaatlichen Aufſicht über alle freien Secundäranſtalten iſt der Rector der Academie beauftragt; dieſelbe hat aber, wie ſich aus dem Begriff des freien Unt. von ſelbſt ergiebt, nicht Leitung, ſondern nur Ueberwachung zum Zweck. Sie erſtreckt ſich demzufolge nur auf den ſittlichen und Geſundheitszuſtand, und auf den Unt. nur inſoweit als erforderlich iſt, um zu wiſſen, daß derſelbe nicht gegen die Sittlichkeit, gegen Verfaſſung und Geſetze des Landes verſtoße. Die Methoden ſind alſo durchaus frei; doch kann die Oberſchulbehörde gewiſſe Lehrbücher verbieten (während ſie den Staatsanſtalten gegenüber poſitiv verfährt, und diejenigen Bücher bezeichnet, unter welchen ſie wählen können). — Wenn in einer freien Anſtalt erhebliche Unordnungen vorkommen, ſei es, weil der Vorſteher von den Statuten abweicht oder unfähig oder nachläßig ſich erweist, oder wegen Taktloſigkeiten der Lehrer oder pflichtwidrigen Betragens der ſonſtigen Angeſtellten, ſo wird erſterer vor die Kreisſchulbehörde gefordert. Der etwaige Verweis kann veröffentlicht werden und iſt dagegen keine Berufung geſtattet. Außerdem können der Miniſter oder der Rector gegen jeden Vorſteher, Lehrer oder Aufſeher an einer freien Anſtalt wegen ſonſtigen Misverhaltens oder wegen unſittlichen Lebenswandels vor der Kreisſchulbehörde klagbar werden, was neben der Anwendung des Strafgeſetzes noch zeitweilige oder unwiderrufliche Ausſtoßung aus dem Lehrfach zur Folge haben kann, in welchem Falle jedoch Berufung an die Oberſchulbehörde zuläßig iſt. Letztere ſowie die Kreisſchulbehörden bilden überhaupt die zwei richterlichen Inſtanzen für die Streit- und Disciplinarfälle des freien Unt. — Nachdem wir ſo im allgemeinen die geſetzlichen Beſtimmungen kennen gelernt haben, welche alle privaten Secundäranſtalten aus dem Stande der Duldung in den einer überraſchenden Freiheit gehoben, müßen wir auch ihre heutige Geſtaltung noch kurz vorführen. Was die kleinen Seminarien betrifft, ſo ließ das Geſetz alle die fortbeſtehen, welche ſich der Oberaufſicht des Staates unterwarfen, machte aber die Gründung etwaiger neuer von der Genehmigung der Staatsgewalt abhängig. Sie ſtehen nun wieder ganz in der Hand der Biſchöfe. Dieſe ernennen nach freier Wahl ſowohl den Director als die Lehrer und das geſammte übrige Perſonal. Sie führen die Oberaufſicht, können aber nicht ſelber die Vorſtandſchaft bekleiden. Dieſe Stelle muß jemand einnehmen, der den Bedingungen des Art. 60 genügt und der dann auch die Anſtalt der Staatsbehörde gegenüber vertritt. Die Zahl der Zöglinge iſt nicht mehr beſchränkt; Externe können in jede Claſſe eintreten und auch die Internen brauchen nicht mehr das geiſtliche Gewand zu tragen. Wenn der Rector der Akademie die Anſtalt beſuchen will, verſtändigt er ſich zuvor mit dem Biſchof über das Wann und Wie ſeiner Inſpection, die aber mit aller Delicateſſe vorgenommen werden ſoll, weil die kl. Sem. ihrem Urſprung und Grundweſen nach eigentlich kirchliche Anſtalten ſeien und durch den Biſchof dem Staat

Garantie genug gegeben werde. Etwaige Anſtände theilt er jenem mit und an ihn wendet ſich im Nothfall auch der Miniſter. — Seit längeren Zeiten hat ſich die innere Verfaſſung dieſer Anſtalten ziemlich ſtetig erhalten und auch das J. 1850 hat ſie nur wenig verändert. Was Ordnung der Claſſen und der Lehrfächer betrifft, findet mit den Lycéen viel Uebereinſtimmung ſtatt, und obſchon die Programme der letzteren für die Sem. nicht verbindlich ſind, wurden ſie doch ſchon 1854 in 11 derſelben in Anwendung gebracht, und zwar in lauter ſolchen, die ausſchließlich klerikale Schüler haiten. Der Unterr. hat von unparteiiſchen Kennern noch ſelten großes Lob erfahren. Gern läßt man dem Streben nach förderlichen Methoden, dem Eifer und der Gewiſſenhaftigkeit der Lehrer alle Anerkennung werden, aber man findet im Durchſchnitt die wiſſenſchaftliche Ausbildung der Geiſtlichen nicht ausreichend für den Unt. der mittleren und oberen Claſſen. Zudem hat der beklagenswerthe Wahn, ein Geiſtlicher ſei von ſelbſt auch ein Lehrer der Jugend, hier doch zu lange angedauert. Es wird nun von einigen Seiten nicht bloß auf Erlangung der akademiſchen Grade, ſondern auch auf tüchtige pädagogiſche Heranbildung bei den geiſtlichen Profeſſoren gedrungen, und ebenſo hofft man, dem ziemlich häufigen, aber entſchieden nachtheiligen Lehrerwechſel in dieſen Anſtalten immer mehr begegnen zu können. An dem Wegfall des certificat d'études haben die kl. Sem. zum mindeſten ein ebenſo gefährliches Geſchenk erhalten als die Lycéen; nur haben es ſich die letzteren nie gewünſcht. Am Concurs betheiligen ſich die Schüler nicht, was ſehr zu billigen iſt, ſo lange bei demſelben nur die Elite der Claſſen erſcheint. Die Anſtalten gerathen auf dieſe Weiſe nicht in die früher bezeichnete Verſuchung; ſie können ja außerdem den Ehrtrieb pflegen, ohne die Sucht nach Auszeichnung groß zu ziehen. Ueberhaupt ſtrebt man in den kl. Sem. zu erziehen und nicht bloß zu discipliniren, wie in den Lycéen geſchieht. Hier gehört der Lehrer ſeinen Zöglingen nicht bloß in der Claſſe an oder bloß im Arbeitsſaal, nicht etwa bloß im Schlafgemach und auf dem Spaziergang, ſondern er lehrt, leitet und überwacht ſie von früh bis ſpät; nicht ſelten ſpielt er mit ihnen, wie er überhaupt ſich mit ihnen zu befreunden ſucht; kurz, wo immer dieſe Männer den rechten chriſtlichen Sinn und den nöthigen Erziehertakt haben, da läßt ſich in ihren Anſtalten erreichen, was bei öffentlicher Erziehung möglich iſt. Daß jede von ihnen denjenigen Stempel kirchlichen und religiöſen Geiſtes trägt, welcher auch ſonſt in der Diöceſe waltet, iſt klar: an dem einen Orte erzieht man bigott, an einem andern chriſtlich human, hier gilt die väterliche Weiſe, dort gehorcht man einer mehr klöſterlichen Zucht; im allgemeinen aber wohnt in ihnen mehr und entſchiedener der chriſtliche Geiſt als in den Staatsanſtalten. Beachtenswerth erſcheint es, daß, während in den letztgenannten dramatiſche Aufführungen faſt gar nicht vorkommen, einige Seminarien dieſe geſtatten. So führten z. B. die Seminariſten von Paris und Orleans in den J. 1856 und 1857 den Plutus, Philoktet und Oedipus auf, natürlich ſtets in der Sprache des Originals. — 1841 beſtanden in den 80 Biſthümern 126 kl. Sem. mit 18,255 Zöglingen, 1846 125 Sem., 1853 119 mit ungefähr 19,000 Zöglingen, 1859 aber 128. Die verhältnißmäßig nur unbedeutende Schülerzunahme erklärt ſich mehr als hinreichend durch das Entſtehen vieler andern geiſtlichen Anſtalten ſeit 1850; denn Koſtenfreiheit, desgleichen die politiſche Geſinnung vieler Familien begünſtigen noch immer den Beſuch der kl. Sem.

Die ſonſtigen Anſtalten in geiſtlichen Händen ſind bald lateiniſche Mittelſchulen bald Realanſtalten, und genießen meiſtens die obenangeführten Unterſtützungen von den Gemeinden. Da es wichtig iſt, eine dieſer ganz freien Bildungsſtätten näher kennen zu lernen, ſo führen wir in das Penſionat des Frères in Paſſy bei Paris ein, ein Realinſtitut, beſtimmt zur Ausbildung von Söhnen, die ſich dem Handel oder den verſchiedenen Induſtriezweigen widmen wollen und deren Eltern keine großen Geldopfer bringen können. Es ſind 2 Hauptabtheilungen da; die untere begreift die jüngeren Zöglinge und folgende Fächer: Religion, Leſen, Schreiben, franzöſ. Grammatik und Satzanalyſe, Anfänge im Briefſtil, bibliſche Geſchichte, Anfänge der franzöſiſchen, Hei-

matskunde, Arithmetik bis zu den Brüchen, Anfänge im Linear- und Figurenzeichnen und Singen; die obere bringt: allgemeine Grammatik, logiſche Analyſe, franzöſiſche Literaturgeſchichte mit Stil- und Rhetorikunt., Declamiren, Anfänge der Logik, Geſchichte, heilige, alte, römiſche, mittlere, neue, franzöſ.; Mythologie; Geographie, hiſtoriſche, politiſche, commercielle; Kenntniſſe aus der Aſtronomie, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Feldmeſſen, Planzeichnen; Zeichnen, lineares, architektoniſches, Ornamenten, Landſchaften u. ſ. w.; einfache und doppelte Buchführung; Kenntniſſe aus Naturgeſchichte, Phyſik, Chemie; Geſetzeskunde, Singen. Beſonders bezahlt werden Engliſch, Deutſch und Inſtrumentalunt. Jedes dieſer Fächer, oder mehrere verwandte zuſammen, bildet einen Curs, der ſich durch 3 J. erſtreckt. Alle Zöglinge ſind in 9 Claſſen gebracht und an jeder ſind 2 frères thätig. Die wöchentlichen Examina nimmt der Préfet des études vor, der monatliche und der vierteljährliche Concurs erfolgt unter dem Vorſitz des Directors. Was von dieſer Fächermenge zu halten und welche Art von Bildung oder vielmehr realiſtiſche Ausrüſtung hier möglich iſt, leuchtet von ſelbſt ein. Was die Erziehung betrifft, ſo ſuchen die Frères das Meiſte durch ihre fortgeſetzte taktvolle Aufſicht und Leitung zu erreichen und durch das Beiſpiel an das Gute zu gewöhnen, ſo wie man auch allenthalben einen angenehmen Ton im Verkehr zwiſchen den Frères und den Zöglingen bemerkt. Jeden Donnerstag findet ein Spaziergang ſtatt; wer ſich gut gehalten hat, darf jeden erſten Mittwoch im Monat mit ſeinen Eltern ausgehen. Während der Spiele und Spaziergänge, und ebenſo im Speiſe- und Schlafſaal werden die Zöglinge nach den Altersabtheilungen getrennt. Vierteljährliche Zeugniſſe über Geſundheit, Betragen und Fortſchritte. Die Koſten für Unt., Ernährung, Wohnung, Wäſche, Arzt, Bibliothek und Turnen betragen 670—690 Frs., mit vierteljährlicher Vorausbezahlung. Dem Bruder Kaſſier kann für einen Knaben Taſchengeld eingehändigt werden, dieſer empfängt aber nur, wenn Betragen und Fleiß tadellos geweſen ſind. 2 Beichtväter. 1 Monat Ferien. Die Eintretenden müßen zwiſchen 7 und 12 J. alt ſein. In welcher Ausdehnung Geiſtlichkeit und Lehrorden von der Unt.freiheit Gebrauch gemacht haben, läßt ſich daraus entnehmen, daß vom 15. März 1850 an in 3½ J. 62 neue Anſtalten errichtet wurden. Im Sept. 1853 zählte man 158 mit 17,000 Zöglingen, im J. 1859 230. Die von Laien gehaltenen Secundärbildungsanſtalten ſchließen ſich ſeit dem neuen Geſetz, ſo weit es immer möglich iſt, aufs engſte an die Staatsanſtalten an. Der Beſuch des viſitirenden Rectors wird ihnen ebenfalls zuvor angemeldet. Zuerſt muß dabei das Regiſter vorgelegt werden, welches die Perſonalien der Profeſſoren, Lehr- und Aufſichtsgehülfen enthält. Dasſelbe muß bis aufs kleinſte hinaus genau ſein, weil die Regierung durchaus verhindern will, daß unfähige Leute oder ausgeſtoßene Lehrer ſich hier einniſten. Dann wird das Verzeichnis der Penſionäre, Halbpenſionäre und Externen durchgeſehen, worauf man zur Beſichtigung der verſchiedenen Räumlichkeiten ſchreitet und ſich nach der Güte und Menge der gereichten Koſt erkundigt. Der Rector darf dem Unt. anwohnen, ſich Bücher und Hefte zeigen laſſen, doch mit den Zöglingen nur dann ſich befragen, wenn der Vorſtand es geradezu wünſcht. Etwaige Bemerkungen hat er demſelben unter vier Augen zu machen; wegen offenbarer Misſtände in ſittlichen Dingen oder wegen verkehrter Doctrinen dürfen die Lehrer und Aufſeher, im Nothfall einige Zöglinge vernommen werden. Die Andachtsübungen, überhaupt die ganze religiöſe Verfaſſung der Anſtalt müßen unberührt bleiben. — 1846 zählte man im ganzen 988 Inſtitute und Penſionate mit 5501 Zöglingen in den Lycéen, 700 in den Collég. comm., die übrigen 28,315 Zögl. genoßen den Unt. der Anſtalten ſelber. Durch die Revolution von 1848 litten manche ſehr empfindlich, viele giengen ein; von 1850 bis 1853 ſind jedoch wieder 128 neue erſtanden (gegenüber von 62 neuen geiſtlichen), gegenwärtig zählt man 737. Ueber die Reſultate der Unt.freiheit auf dem mittleren Gebiet läßt ſich für jetzt noch nicht viel zuverläßiges mittheilen, da ſie noch nicht einmal ein Jahrzehnt beſteht. Soviel aber iſt gewiß, daß die öffentlichen wie die Privatanſtalten durch die Concurrenz wie durch einen friſchen

Wind ſich getragen fühlen und daß bei vorſichtig geleitetem Wettlauf beide Theile nur gewinnen können. Auch iſt bis jetzt die Hoffnung der mittelalterlich Geſinnten nicht in Erfüllung gegangen; indem wenigſtens der Beſuch der Lycéen ſeither nicht ab-, ſondern im Gegentheil zugenommen hat, im J. 1857 z. B. um 1500 Zögl. Die Collég. comm. freilich haben herben Schaden gelitten; manche derſelben wandelten ſich in freie Anſtalten um und ſind dann meiſtens von Geiſtlichen übernommen worden. Wenn aber der Staat anfängt, ihnen ernſtlich zu Hülfe zu kommen und bei den Lycéen in der angefangenen Weiſe fortfährt, dann wird ſicherlich die Rivalität edler Art bleiben, alſo kräftiges Streben und Frieden auf dem ganzen mittleren Unt.gebiete zur Folge haben. Handelt der Staat aber anders oder thut er zu wenig, ſo kommt das Monopol, obſchon es rechtlich abgethan iſt und obſchon die Unt.freiheit beſteht, factiſch wieder zum Vorſchein, nur werden es dann die Geiſtlichen beſitzen. Sehen wir ſchließlich, zu welchen numeriſchen Ergebniſſen beide Theile bis 1853 gelangt ſind. Den Secundärunterr. der öffentlichen Anſtalten genoßen in dieſem Jahre 50,000 Zögl., nämlich 20,000 in den Lycéen, 30,000 in den Collég. comm.; dem enseignement libre folgten 79,000 Zögl., nämlich 36,000 in den kleinen Sem. und andern geiſtlichen Anſtalten, 43,000 in Laieninſtituten; zuſammen alſo 129,000 Zögl. des mittl. Unterr. in Frankreich und ein Verhältnis des mittl. öffentlichen Unterr. zum mittl. freien wie 2 zu 3. —

Bei den freien Mädchenanſtalten hat das Geſetz die instruction secondaire nicht beſonders ins Auge gefaßt. Gleichwohl ſind Anſtalten dieſer Art in Menge vorhanden, Kloſterſchulen von Ordensſchweſtern gehalten und mancherlei Penſionate unter der Leitung von Lehrern oder Lehrerinnen aus dem Laienſtande. Im allgemeinen ſind es Erziehungs- und Unterr.anſtalten zugleich, und entſprechen nach manchen Seiten hin unſeren höheren Töchterinſtituten. Der Unt. befaßt ſich in den unteren und mittleren Claſſen mit den obligatoriſchen und facultativen Fächern der Primarſchule; dazu kommen dann in den oberen noch Engliſch, Italieniſch oder Deutſch, ferner Freihandzeichnen, Malen, Clavierſpiel. Leider ſind in vielen Fächern noch die alten mechaniſirenden Methoden im Gebrauch, ſowie das Ganze des Bildungsgeſchäftes oft nur auf äußerlichen Effect und beſtechenden Schein gerichtet iſt. In den kloſterlichen Anſtalten geht es vielleicht beſſer zu als in den andern, aber an nichts erinnern alle zuſammen weniger als an Familienkreiſe, wo die Töchter unter den Augen der Mütter ſich natürlich entfalten und eine geſunde einfache Bildung ſich erwerben.

Für die freien Anſtalten des Primargebiets hat das Jahr 1850 viel weniger folgenreich ſein können, da hier durch Guizot ſchon ſeit 1833 eine ausgedehnte Freiheit herrſchte und von jeher auch ſeitens der Univ. weniger Beengung ſtattfand, weil ſie ſich mit dieſem niedrigen Gebiete nie recht vertraut machen mochte. In Anſehung der Privatſchulen ſind folgendes die wichtigſten geſetzlichen Beſtimmungen: Wer eine ſolche halten will, hat dies dem Schultheißen ſeines Wohnorts anzuzeigen, das Local anzugeben, desgleichen über ſeinen Lebensgang in den letzten 10 Jahren ſich auszuſprechen. Wenn innerhalb eines Monats weder Schultheiß, noch Procurator, Unterpräfect und Kreisſchulinſpector Einſprache erhoben hat, kann die Schule eröffnet werden. Sie darf Kinder der verſchiedenen Culte aufnehmen. Schüler von beiden Geſchlechtern zu haben iſt nur da geſtattet, wo die Privatſchule die Stelle einer öffentlichen vertritt, ſo wie dann, wenn ſie conſeſſionell iſt. Die Inſpection iſt nur Sache des Staats; das Epiſkopat darf auch hier den Religionsunterr. nicht überwachen, wie es ihn auch nicht zu leiten hat. In Bezug auf den Unt. beſichtigt man dabei höchſtens Bücher und Hefte; im übrigen prüft man, ob nichts gegen die Geſundheitspflege, Sittlichkeit, Geſetze und Staatsverfaſſung geſchehe. In allen größeren Städten findet man viele Privatſchulen von Laien, wo die Söhne des mittleren und unteren Gewerbſtandes einen Unterr. empfangen, der manchmal durch umfaſſenderen Betrieb der facultativen Fächer, manchmal durch erfolgreichere Methoden um einige Grade ſich über den der öffentlichen Primarſchule erheben mag. Aehnlich iſt auch für die Mädchen geſorgt. Das monatliche

Schulgeld beträgt von 1 Fr. 70 Ct. bis 3 Fr. 25 Ct. Für dieſelben Volksſchichten und auch ſonſt für die Provincialbevölkerungen überhaupt ſind die Mitglieder einer großen Zahl von Schulorden thätig; theils ſind ſie für das ganze Land ermächtigt, theils ſind ihnen beſtimmte Bezirke angewieſen. Die vornehmſten derſelben für den Knabenunt. heißen: les frères de la doctrine chrétienne, la société des frères St. Antoine, les frères de l'instruction chrétienne du st. esprit, les frères de Marie, les frères de la croix, les frères de St. Joseph. Für die Mädchen hat man folgende Orden: les soeurs de charité, les filles de la croix, les soeurs hospitalières de St. Joseph, les dames du sacré coeur, les dames Ursulines de Jésus u. ſ. w. Dieſe Schulſchweſtern alle brauchen bei Uebernahme einer Privatſchulſtelle ebenfalls kein Brevet vorzulegen, doch muß in ihrem Obedienzbrief der Name der betreffenden Congregation, das Datum der Ordonnanz, wodurch dieſelbe zum Unt. ermächtigt und der Bezirk, auf den ſich ihre Wirkſamkeit zu beſchränken hat, genau angegeben ſein. Wie es ſcheint, hat die Unt.freiheit nicht viele Laien verlockt, ſich auf dem freien Primargebiet zu verſuchen; eine Erſcheinung, welche ihre Erklärung hauptſächlich dadurch findet, daß in Folge der Gehaltserhöhungen die Gemeindeprimarlehrer leicht eine beſſere Stellung ſich verſchaffen können als die freien. Von 1849 bis 1853 ſind 1404 freie Schulen eingegangen, davon wurden 1286 von Laien, 118 von Congregationen beſorgt; dafür ſind 3488 neue öffentliche entſtanden, von denen 2789 an Laien und 699 an Congregationen gegeben wurden. Mehr als die Hälfte der Mädchenſchulen iſt in den Händen der Nonnen und Schulſchweſtern. —

Um ein Penſionat errichten zu können, muß man (instituteur oder institutrice, Laie oder nicht) 25 J. zurückgelegt haben, 5 J. Schuldienſt zählen, die Unt.fächer angeben, die Unterlehrer und Aufſichtsgehülfen bezeichnen, ſowie die ungefähre Zahl der Penſionären. Die Departementalſchulbehörde kann ſodann über dieſe Zahl und die der Unterlehrer Verfügung treffen und ebenſo wird der Präfect das Geeignete über die äußere Lage und die innere Verfaſſung der Anſtalt feſtſetzen. Es muß z. B. meiſtens ein eigenes Speiſezimmer gehalten werden; ferner müßen die Betten ſtets 1 Meter Entfernung von einander haben und im Schlafzimmer 15^{cm} Luft auf den Zögling kommen. Letzteres muß außerdem des Nachts beleuchtet und von einem Lehrer beaufſichtigt ſein. Vor bedenklicher Nachbarſchaft hat man ſich aufs ängſtlichſte zu hüten und von jeder Wohnorts- oder ſonſtiger Veränderung den Behörden ſchnell Anzeige zu machen. Im Laufe des Octobers hat der Vorſtand dem Kreisſchulinſpector ein Verzeichnis ſeiner Zöglinge (Name, Alter, Ein- und Austritt) ſammt Bericht über den Stand der Anſtalt zu übergeben. Ferner darf das genaue Regiſter über die Perſonalien der Unterlehrer nicht fehlen. — Will ein öffentlicher Primarlehrer neben ſeiner Schule ein ſolches Penſionat gründen, was aber nur ſein kann, wenn er in jener nicht beide Geſchlechter aufzunehmen hat, ſo muß ſich der Gemeinderath verſichern, ob die öffentliche Schule nicht darunter leide, die Ermächtigung aber kann nur die Depart.ſchulbehörde ertheilen. Ein ſolches Penſionat unterliegt der gewöhnlichen öffentlichen Inſpection. Alle Mädchenpenſionate, ſeien die Vorſteherinnen Laien oder geiſtlich, müßen ſich gleichfalls eine Ueberwachung gefallen laſſen. Im erſteren Fall erfolgt ſie durch eine Frauencommiſſion, welche der Präfect aufſtellt, im andern durch Geiſtliche, welche der Miniſter auf den Vorſchlag des zuſtändigen Biſchofs ernennt. Hiebei wird, wie auch in den Knabenpenſionaten, von jeglicher Prüfung des Unterrichts Umgang genommen und nur auf die ſchon mehrmals bezeichneten mehr oder weniger äußerlichen Verhältniſſe und Zuſtände geſehen.

Dr. **Bücheler.**

(S. 467, Z. 32 lies wie ſtatt daß, und Z. 35 ſtreiche: im Lateiniſchen und.)

Franzöſiſche Sprache, ſ. am Ende dieſes Bandes.

Fratzen zu ſchneiden, iſt eine Art Liebhaberei vieler Kinder, die periodenweiſe ſich zeigt, auch wieder aufhört, oft aber zu einer wirklichen, häßlichen Gewohnheit wird. Da ſie von dem Erzieher nicht überſehen werden darf, ſo glauben wir derſelben einige we-

nige Zeilen auch hier schuldig zu sein. Rührt das Verzerren des Gesichtes von einem physischen Uebel, einem Krampf z. B., her, so muß natürlich der Arzt Hülfe bringen, mit der Ursache wird auch die Wirkung aufhören. Entsteht es daraus, daß der Zögling kurzsichtig ist, und daher, um besser zu sehen, blinzelt, so ist schwer zu helfen, da man einem Kinde nicht eine Brille aufsetzen darf; schlimm genug, wenn nicht schon die Kurzsichtigkeit selbst verhütet worden ist, wofern sie verhütet werden konnte. Oft aber liegt durchaus nichts der Art, keine physische Nöthigung zu Grunde, sondern irgend einmal macht das Kind die Entdeckung, daß es mit seinen Gesichtszügen beliebige Veränderungen vornehmen kann; nun macht es ihm Spaß, von dieser Fähigkeit auch wirklich Gebrauch zu machen, ähnlich, wie es sich auf kühne Stellungen oder Sprünge etwas einbildet. Sind ihrer mehrere beisammen, so überbietet man sich in dieser abenteuerlichen Kunst. Besonders beliebt ist das Augenverdrehen und Schielen; kann man bei empfindsamen Gespielen ein gelindes Entsetzen damit erregen, so ist der höchste Ehrgeiz befriedigt. Der Erzieher hat das selbstverständlich nicht zu dulden; sowohl weil eine immer schwerer abzulegende Gewohnheit daraus wird, als auch, weil es an sich häßlich ist, hat er's zu unterdrücken, hat wohl besonders das ästhetische Selbstgefühl dagegen aufzurufen: schämst du dich nicht, dein Gesicht, das Gott regelmäßig gebildet hat, so zu entstellen? willst du dich allen vernünftigen Leuten lächerlich, ja widrig machen? — Die Fratze hat aber auch noch einen schlimmern Sinn, sie ist der Ausdruck des Hohnes, weit weniger demjenigen, der verhöhnt werden soll, ins Gesicht, als hinter seinem Rücken her. Wer solch ein Benehmen an irgend einem Kinde gewahr wird, sollte, wenn er auch nur als unbetheiligter Dritter in der Nähe ist, das Recht haben, durch eine drastische Zurechtweisung die Gesichtsmuskeln in eine natürliche Lage zurückzubringen. Man will insbesondre bemerkt haben, daß auf Schulen die Lectionen in der Mathematik zum Fratzenschneiden Anlaß geben, weil der Lehrer oft genöthigt ist, Figuren an die Tafel zeichnend und demonstrirend sämmtlichen Schülern den Rücken zu wenden. Er kann nichts dagegen thun, als daß er die Schüler nie davor sicher werden läßt, sich plötzlich beobachtet und entdeckt zu sehen; zieht jeder Fall solcher Entdeckung die entsprechende Ahndung nach sich, so wird das Uebel nie Wurzel fassen können. Uebrigens giebt es Lehrer der Mathematik, welche an der Wandtafel nie selbst operiren, sondern den Schüler nach ihrer mündlichen Anweisung entweder an der Wandtafel oder auch bloß in ihren Heften die Figuren zeichnen, die Rechnungen ausführen lassen; damit fällt dann jener Uebelstand weg, womit jedoch über die Methode selbst hier kein Urtheil ausgesprochen sein soll. — Daß freilich auch manche Lehrer das Unglück oder die üble Gewohnheit haben, Fratzen zu schneiden und damit dem Muthwillen der Jugend eine Blöße, ihrer verspottenden Nachahmung einen Stoff zu geben, den sie nie versäumen auch auszubeuten, brauchen wir nur noch zu erwähnen; darüber zu sagen haben wir weiter nichts, als was jeder sich selbst sagen wird. **Palmer.**

Frechheit, s. Ehrerbietung.

Freie Städte.*) Frankfurt am Main. 1) Ueberblick der Geschichte des Schulwesens zu Franfurt a. M. Wie in allen älteren deutschen Städten, so weisen die Anfänge des Schulwesens auch in Frankfurt a. M. auf die kirchlichen Stifter hin: unsere ältesten Schulen sind überall Kloster- und Stiftsschulen. Frankfurt besaß bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts drei Collegiatstifter: zu St. Bartholomäus (Domstift), zu Unser lieben Frau auf dem Berge, zu St. Leonhard. Das älteste ist das Domstift, dessen Ursprung in die ersten Zeiten der Karolinger hinaufreicht, jedenfalls wenigstens bis auf Ludwig den Deutschen, dessen Sohn Ludwig III. die Dotation des Vaters bestätigte. Die dazu gehörige Bartholomäus- (Dom-) Kirche hieß früher S. Maria in moenibus, später ecclesia Salvatoris und erst im 13. Jahrhundert (1238) erhielt sie,

*) Das Schulwesen der drei Hansestädte Hamburg, Lübeck und Bremen s. unter Hansestädte. D. Red.

als die Hirnschale des h. Bartholomäus in ihren Besitz kam, den Namen Bartholomäuskirche. Nach einer Urkunde Otto's II. (977) gehörten an die Kirche 12 clerici außer dem Abte und den Priestern der zum Sprengel der Kirche gehörenden Ortschaften. Die Kirche zu St. Leonhard, früher der h. Maria und dem h. Georg geweiht, erhielt 1313 die Reliquien des h. Leonhard, nach dem sie von da an genannt wird; das zu ihr gehörige Stift wurde 1317 gegründet. Die Kirche zu U. l. Frauen (früher die Kapelle auf dem Rossebühl oder auch nach ihrem Gründer Wiegel von Wambach Wiegelskapelle genannt) wurde 1322 erbaut und 1323 durch Vermächtniß der Wittwe des Erbauers dotirt. Das bedeutendste dieser 3 Collegiatstifter war das zu St. Bartholomäus, dessen Verfassung sich im 11. Jahrhundert ungefähr in folgender Art gestaltete.*) Das Collegium der Kirche bestand aus 3 Prälaten, 12 Kanonikern, in der Regel 43 Vicaren und den Kirchendienern. Erster Prälat war der Propst (praepositus), zugleich Archidiaconus eines Theils des Niedgaues: seiner Jurisdiction waren die übrigen Frankfurter Stifter und mehrere auswärtige Pfarreien untergeben. Unter ihm stand zunächst der Decan des Stifts, den er im Fall der Wahl durch das Stift bestätigte; die meisten Präbenden hatte er zu vergeben, jährlich einmal in seiner Präpositur Visitation zu halten. Seine Wahl erfolgte durch das Capitel, die Bestätigung durch den Erzbischof von Mainz, in dessen Residenz der Propst seinen Wohnsitz zu haben pflegte. Der zweite Prälat, der schon erwähnte decanus, war der unmittelbare Stiftsvorstand, der Vorsitzende im Stiftscapitel, und hatte die Jurisdiction über das Personal des Stifts, mit Ausnahme der beiden auf ihn folgenden Prälaten, die, wie er selbst, unter dem Capitel standen. Ihn hatte das Capitel zu wählen, der Propst zu bestätigen, er residirte bei seiner Kirche, und war somit der eigentliche Leiter und Vertreter des Stiftes. Der folgende Prälat war der scholasticus, der im Chor die Aufsicht über die Ceremonien führte, in scholastischen Wissenschaften unterrichtete, zugleich die Streitigkeiten des Stifts als Anwalt führte. Seine Ernennung erfolgte durch den Propst, dagegen hieng von ihm eine Landpfarrei in Gemeinschaft mit dem Cantor ab, von ihm allein die Besetzung der Stelle des rector scholarium. Letzter Prälat war der Cantor, der die Jugend des Stifts im Kirchengesang unterrichtete, und der die musikalische Oberaufsicht im Chor hatte: ihm stand es zu, den succentor zu ernennen. Auf die drei Prälaten folgten die 12 Kanoniker, die Mitglieder des Capitels waren und mindestens den Grad eines Subdiaconus erlangt haben mußten. Sie standen im Chor unter den Prälaten, trugen aber ein schwarzes Pilium, während sich die Prälaten durch ein farbiges auszeichneten. Bei dem Gottesdienst und andern kirchlichen Functionen wurden sie durch die Vicare vertreten, die von dem Capitel ernannt wurden, und deren es bei dem Bartholomäusstifte bis zu einigen und vierzig gegeben haben mag. Die sonst an der Kirche bestehenden Aemter, wie des custos, plebanus, officialis, rector scholarium, succentor und andere wurden häufig von Vicaren bekleidet. Die Verfassung der übrigen Stifter war der geschilderten im ganzen gleich. Sie standen ursprünglich auch unter dem Propst zu St. Bartholomäus, suchten aber allmählich in ein unmittelbareres Verhältnis zu dem Erzbischof zu gelangen. Was die Dotation und das Vermögen der drei Stifter betrifft, so ist das Verhältnis der Stifter in dieser Beziehung daraus zu ersehen, daß bei gemeinschaftlichen Ausgaben das St. Bartholomäusstift $^3/_6$, Liebfrauen $^2/_6$, St. Leonhard $^1/_6$ zahlte.

Wie überall, so bestanden auch in Frankfurt an den Stiftern Stiftsschulen, deren älteste wohl zu dem St. Bartholomäusstift gehört haben mag. Ueber die Zeit der Begründung dieser Schulen bestehen keine sichern Nachrichten, doch darf vermuthet werden, daß die Stiftsschule zu St. Bartholomäus schon den ältesten Zeiten des Stiftes angehört. Mit Gewißheit ist nur zu sagen, daß 1255 Propst Gerhard die

*) Hiezu wie überhaupt zur älteren Gesch. des frankf. Schulwesens vgl. die unten erwähnte Schrift von Helfenstein.

Aemter des scholaster und cantor gründete (ad divinum cultum necessaria, ut in aliis ecclesiis haberi solet). Bei den übrigen Frankfurter Stiftern erfolgte die Gründung der Schule zugleich mit der Gründung des Stiftes, wie aus den Urkunden vom Jahr 1317 und 1326 erhellt. Die Selbständigkeit der drei Stiftsschulen hinderte nicht ihre Vereinigung bei kirchlichen Festen, so z. B. am Palmsonntage, am Himmelfahrtstage. Freilich scheint andrerseits aus einer Bemerkung einer alten Urkunde (1318), daß die Schulmeister und übrigen Personen der verschiedenen Kirchen „nullum rancorem sive invidiae fomitem ad invicem exercebunt“ — der Schluß gezogen werden zu dürfen, es sei schon damals mit dem Geist der Eintracht und Collegialität nicht allzu glänzend bestellt gewesen. — Ueber die Einrichtung dieser Stiftsschulen, die natürlich in nächster Nachbarschaft der Kirchen lagen, wenigstens einige Andeutungen zu geben, so bestanden dieselben auch in Frankfurt aus zwei geschiedenen Abtheilungen. Es gab eine höhere und eine niedere Schule; die Anfänge der Gymnasien wie der Volksschulen waren in den Stiftsschulen vereinigt. Die obere Abtheilung, die Domicellarschule, sollte für die Unterweisung der sich dem geistlichen Stande Widmenden dienen; sie steht unter dem scholasticus, „cujus officium est membra ecclesiae potentia in scholasticis scientiis et maxime in grammatica fideliter informare.“ Die niedere Abtheilung war eine Elementarknabenschule (Trivialschule) unter Leitung des rector scholarium oder Kindermeisters, auch ludi magister genannt. Als später das Institut der Domicellarschüler eingieng, trat die Lehrthätigkeit des scholasticus mehr und mehr zurück; er bleibt nur Oberaufseher der Schule und erscheint am häufigsten als der Sachwalter des Stifts, weshalb man nicht selten Juristen in dieses Amt wählte. Das Amt des Scholasters war ansehnlich dotirt und daher auch sehr gesucht, wurde auch bisweilen an Nichtkanoniker übertragen, die dann selbstverständlich nicht Mitglieder des Capitels waren. So war in den späteren Zeiten der rector scholarium, den der scholasticus ernannte und der vorher nur Lehrer der zweiten Abtheilung gewesen war, der einzige Schulmeister. Anderwärts war nicht selten mit dieser Stelle, die man gern mit einer graduirten Person besetzte, eine Präbende verbunden, in Frankfurt zu St. Bartholomäus war dies nicht der Fall. Wenn nun der scholasticus den Schulrector (in einer Urkunde von 1333 „Kindermeister“) aus seiner Tasche besolden mußte, so wird die Wahl freilich öfter den Wohlfeilen, als den Tüchtigen getroffen haben. An den beiden andern Stiftern ward die Besoldung des Lehrers durch Beiträge aller Capitelherren beschafft. An allen 3 Schulen aber mag man schon zeitig ein Schulgeld erhoben haben, um die Einnahme des Lehrers nicht allein zu bestreiten. Die Stellung des ludi rector war eine kündbare; in der Regel versah ein Geistlicher (Vicar) das Amt, doch kommen auch Fälle vor, daß ein Laie damit betraut wurde. Solange der scholasticus selbst unterrichtete, war dem rector nur der Trivialunterricht übertragen: später fiel ihm auch der Unterricht der höheren Stufe zu. Ueberhaupt wird er mehr und mehr der Vorstand der Schule und erscheint bei festlichen Gelegenheiten an der Spitze der Schule. Außer dem rector kommen noch Gehülfen desselben vor, in den Urkunden der meisten Stifter loca tenentes, locati, socii, collaboratores (Schulgesellen, Locaten, Gehülfen), in Frankfurter Urkunden meist substituti genannt. Wahrscheinlich stellte der Rector diese Gehülfen nach freier Wahl und nach seinem Bedürfnis an, und hatte ihnen ihre Besoldung aus seinen Einkünften zu zahlen. Als sich im Lauf der Zeiten das Bedürfnis nach einer umfassenderen Bildung, als sie die Stiftsschulen zu gewähren vermochten, geltend machte, wurden sogenannte Lecturen eingerichtet: lectores, welche das Evangelium vorzulesen, schwierige Stellen zu erläutern, in den Klöstern den Mönchen Vorlesungen zu halten hatten, kommen auch in Frankfurt beim Dominicanerkloster vor. Wenn bei den Stiftern zu Frankfurt diese Einrichtung nicht erwähnt wird, so läßt sich vermuthen, daß die Lectur der Dominicaner auch den Stiftsschülern zugänglich war. Nach Gründung der Universität Mainz (studium generale) wird der Besuch derselben den älteren Domicellarschülern und Vicaren gestattet gewesen sein, zumal aus den Ein-

künften der Stifter Beiträge zur Unterhaltung der Universität gezahlt werden mußten, eine Forderung, die zu manchen Verhandlungen und Streitigkeiten Anlaß gab. Daß der Besuch des studium generale auf den Bestand der höheren Abtheilung der Stiftsschule nachtheilig wirkte, ist selbstverständlich: in der That gieng in Frankfurt das Institut der domicellarii ganz ein, nur die Kinderschule blieb bestehen, aber nicht, um sich jetzt schon zur Volksschule in unserem Sinne zu gestalten, sondern um zunächst noch die bisherige Basis und Methode der Stiftsschule beizubehalten.

Im 14. Jahrhunderte begann jener denkwürdige Umschwung, den wir die Wiederherstellung der classischen Studien zu nennen pflegen. Mit der höchsten Entwickelung der scholastischen Wissenschaft, die oft unverdienter Geringschätzung preisgegeben worden ist, begann ihr Verfall. In Deutschland wurde dieser Umschwung vorbereitet durch die Streitigkeiten der Scholastiker unter sich, die trotz aller Subtilitäten und Wunderlichkeiten doch den wissenschaftlichen Geist erhielten. Als dann in Italien, wo die Scholastik niemals zur vollständigen Herrschaft gelangt war, Dante, Petrarca und Boccaccio auftraten, und die neuen Bahnen einschlugen, auf denen ihnen Italien unter dem Vorgang der Mediceer folgte, konnte eine gewaltige Wirkung auf Deutschland nicht ausbleiben; der neue italische Humanismus verpflanzte sich nach Deutschland, dessen Jünglinge nach Italien giengen, um dort ihre Studien zu machen. Rudolf Agricola (s. d. Art.) gilt als der erste namhafte Vertreter der neuen Richtung in unserem Vaterlande. Noch größeren Ruhm erwarb Erasmus, der entschiedenste und gelehrteste Verfechter des Humanismus (s. d. Art. Erasmus). Die Jugend wandte sich der Lectüre der alten Classiker mit Begeisterung zu, der Widerstand der Dominicaner war erfolglos. Die Anhänger der neuen Richtung, in der Regel poetae genannt, wandten auch der Unterweisung der Jugend ihre Thätigkeit zu. So kam schon 1496 ein solcher Poet nach Frankfurt und bat beim Rath um Unterstützung, daß er „den Jungen in Poesie lese ein Vierteljahr lang:" man bewilligte ihm monatlich 2 Gulden. Daß dieses neue Element in den Schulen oft etwas radical verfuhr und zunächst auch nachtheiligen Einfluß auf die sittliche und religiöse Haltung der Jugend übte, liegt in der Natur der Sache.

Indessen war es nicht bloß diese Reaction gegen die Scholastik, welche auf das Schulwesen, auch in Frankfurt, wirkte, sondern auch die Veränderung, welche allmählich mit dem Bürgerstande vorgieng, war von größtem Einfluß. Die Bildungsbedürfnisse mehrten sich, die Zahl und Einrichtung der alten Schulen wollte nicht mehr genügen, die Bürgerschaft und Obrigkeit begann an die Gründung von Schulen zu denken. Freilich trat die Geistlichkeit solchem Streben, von dem sie Nachtheil für ihre eigenen Schulen befürchtete, oft hindernd entgegen und suchte wenigstens die Oberleitung solcher neuen Schulen zu behaupten oder diese auf einer möglichst niedrigen Stufe zu halten. Aber auch in bessern Fällen waren die neuen Anstalten doch nur Copien der alten Stifts- und Klosterschulen. In Frankfurt blieb es der Reformationszeit selbst vorbehalten, eine größere Veränderung hervorzubringen. Auch hier hatte das Ablaßwesen des Kurfürst Albrecht ernstlichen Anstoß erregt: der Pfarrer zu St. Bartholomäus predigte selbst dagegen. Außer andern durch das unsittliche Treiben vieler Kleriker hervorgerufenen Aergernissen wurde den reformatorischen Bestrebungen auch durch die vielen Streitigkeiten zwischen Magistrat und Geistlichkeit, namentlich um der Abgaben willen, Boden gewonnen. Das war am meisten bei einer Anzahl angesehener Patricierfamilien der Fall, deren Söhne auswärts studirt und die neue Richtung nach Frankfurt verpflanzt hatten. Denen genügten die Stiftsschulen für die Erziehung ihrer Kinder nicht mehr, sondern sie wollten eine neue Schule gründen, zu welchem Zwecke sie sich an Erasmus wendeten. Dieser empfahl ihnen seinen Schüler Wilhelm Nesen (1492 bis 1524), der nun nach Frankfurt übersiedelte und 1521 eine Schule gründete, die in den ersten Zeiten gemeiniglich die Junkerschule genannt wurde. Nesen war zugleich Freund der Reformatoren und begeisterter Anhänger der Reformationsideen, in deren

Sinne er wirkte. Dieſe Schule des Nesenus iſt der Anfang des Frankfurter Gymnaſiums, allerdings ein kleiner und kümmerlicher Anfang. Die Schule war zuerſt nur eine vom Rath mit 50 fl. und einer Wohnung für den Lehrer ſubventionirte Privatſchule. An Schülern fehlte es nicht; aber als Neſen ſich vom Rath einen „Jungen mit ziemlicher Beſoldung" erbat, wurde es ihm abgeſchlagen. So mag wohl Mangel an ausreichender Unterſtützung mit Schuld geweſen ſein, daß er, nach Ablauf der contractlichen 3 Jahre, Frankfurt verließ, um es nicht wiederzuſehen: er ertrank 1524 bei einer Luſtfahrt in der Elbe. Ihm folgte Ludwig Carinus, der gleichfalls kaum 3 Jahre verblieb; auf dieſen (1526) der unter dem Namen Micyllus (ſ. Claſſen, Jak. Micyllus, Frankf. 1859) bekannte Jakob Molzer, geb. zu Straßburg 1503, geſt. zu Heidelberg als Profeſſor der griechiſchen Literatur 1558. Micyllus gehört ohne Zweifel zu den tüchtigſten Schulmännern des 16. Jahrhunderts, und ſeine Schulordnung vom Jahre 1537 nimmt unter den Schulordnungen dieſer Zeit einen hervorragenden Rang ein, ja möchte noch mehr Beachtung verdienen, als ihr bisher zu Theil geworden zu ſein ſcheint. Micylls Rectorat zerfällt in 2 Zeitabſchnitte, 1526—32 und 1537—47; in der Zwiſchenzeit war er Profeſſor in Heidelberg, wohin er auch 1547 zurückgieng. Bei ſeinem Eintritt ins Amt (1524) ſcheint er zunächſt unter denſelben ungünſtigen Verhältniſſen gelebt zu haben, unter denen ſeine Vorgänger gelitten hatten: er hatte nur 50 fl. Beſoldung. Als er 1526 eine förmliche Beſtallung auf 6 Jahre erhielt, ſcheint die Schule den Charakter einer Privatanſtalt aufgegeben zu haben: Micyll ſelbſt verbeſſerte ſich äußerlich nicht, ſondern ſcheint von Hamann von Holzhauſen eine Privatzulage erhalten zu haben. Die ganze Lage der Schule aber war noch keine geſicherte, für den Schulgehülfen mußte auch Micyll aus eigener Taſche ſorgen, und wenn nun gar, wie es ſcheint (ſ. Claſſen, a. a. O. S. 86), der angenommene Gehülfe ein Intriguant war, ſo iſt es nicht verwunderlich, daß er ſich nach einer andern Stellung umſah, die ihm auch 1533 in Heidelberg zu Theil ward. Daß er von da 1537 nach Frankfurt zurückkehrte, lag theils in den unerfreulichen Zuſtänden der Heidelberger Univerſität, theils auch darin, daß ſich in der Zwiſchenzeit die Frankfurter Verhältniſſe weſentlich gebeſſert hatten. Man ſah ſich zu entſchiedeneren Schritten in der Kirchenſache genöthigt; Frankfurt trat 1536 dem proteſtantiſchen Bündniſſe bei, und nicht ohne die anregende und drängende Mitwirkung Melanchthons beſchloß man, das Schulweſen nachdrücklicher zu heben. Es war nur die Erfüllung einer dringenden Pflicht, daß man dabei auf Micyll zurückkam. Mit einem Jahrgehalte von 150 fl. und einem (vermuthlich zehnjährigem) Contracte kehrte er 1537 nach Frankfurt zurück, und nun kam jene ſchon erwähnte Schulordnung (ſ. Claſſen S. 168) zu Stande, deren vornehmliches Verdienſt in einer für die damalige Zeit ſeltenen Berückſichtigung der ſachlichen Seite des Unterrichts liegt. Die Schule wurde in 5 Claſſen getheilt, die der elementarii, donatistae, grammatici, metrici (oder poetastri) und der historici (oder dialectici). In wieweit Micylls Organiſations- und Lehrplan zur Ausführung gekommen iſt, darüber ſind leider, trotz wiederholter Bemühungen ſpäterer Amtsnachfolger, zuverläſſige Mittheilungen nicht aufgefunden worden; doch iſt zu vermuthen, daß längere Zeit nur 3 Claſſen mit 3 Lehrern beſtanden haben. Zwei ſpätere Gymnaſialordnungen von 1579 und 1583 enthalten das Fünfclaſſenſyſtem Micylls. Die Beſoldung der Schulcollegen ſcheint nicht mehr lediglich Sache des Rectors geweſen zu ſein, zudem wurde ein Schulgeld (4 fl. jährlich) feſtgeſetzt, auch 1542 mit dem Barfüßerkloſter, in dem ſich die Schule ſchon 1529, aber freilich nur bis 1531 befunden hatte, ein Umbau vorgenommen und die Schule in das Gebäude verlegt; daher ſie auch längere Zeit Barfüßerſchule hieß.

Während nun die Stiftsſchulen mehr und mehr zurückkamen, indem ſich von ihnen die Gunſt der Bürgerſchaft abwendete, und ſie ſelbſt nicht genugſam bemüht waren, den Anforderungen der Zeit zu genügen, (die zu St. Leonhard und U. l. Frauen ſcheinen bald ganz eingegangen zu ſein) entſtanden allmählich auch andere Schulen, die Anfänge der eigentlichen Volksſchule. Hier wie anderwärts waren es deutſche Schreib-

und Leseſchulen, auch kurz deutſche Schulen genannt, die mit und nach der Reformation aufkamen. 1543 und 1545 werden die erſten deutſchen Schulhalter, Jakob Medebach und Matthias Reuter erwähnt: Katechismus, Leſen und Schreiben waren die Gegenſtände des Unterrichts. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts gab es in Frankfurt ſchon mindeſtens 18 ſolcher Schulhalter. An ihre Bildung machte man freilich noch geringe Anſprüche, ſo war der oben genannte Medebach ein Schuſter; Kenntnis des Katechismus, Leſen- und Schreibenkönnen und die Fertigkeit, mit Hülfe des Bakels Disciplin zu halten, reichte vollkommen aus. Die Obrigkeit bekümmerte ſich, obwohl ein Scholarchat begründet war beſtehend aus den „Rathsverordneten zu den Schulen" unter Mitwirkung einiger Geiſtlichen, um dieſe Schulen wenig. Daher geſchah es, daß allerlei Misbräuche einriſſen, unter anderen der, daß die Kinder aus einer Schule in die andere gethan wurden, um den Schulhalter um ſeinen „Liedlohn" zu bringen. Dieſe materielle Beeinträchtigung bewirkte im Jahr 1591, daß die Schulmeiſter zuſammentraten und dem Rathe einige Artikel zur Genehmigung vorlegten, über die Termine zur Aufnahme der Schüler (an 4 Tagen im Jahre), über ein an alle Schulmeiſter gleichmäßig zu entrichtendes Schulgeld (12—18 Schillinge vierteljährlich = ½ bis ¾ Gulden, wobei aber Rechenunterricht beſonders bezahlt werden ſollte), darüber endlich, daß jeder aufzunehmende Schüler eine Quittung über bezahltes Schulgeld von ſeinem vorigen Schulmeiſter beibringen müße. In demſelben Jahre ſetzte der Rath feſt, daß von den Scholarchen und Prädicanten Schulviſitationen gehalten werden ſollten, gab Beſtimmungen über das Almoſenſammeln der armen Schüler und verordnete, daß das Schulgeld im Jahre insgemein nicht mehr als 1 fl. zu betragen habe; „was der Geſchlechter und vornehmer Bürgerkinder anbelangt, da ſoll dem Schulmeiſter des Jahrs 2 fl. vergünſtigt werden." So ward das „Schulmeiſterhandwerk" ein zünftiges, die Schulmeiſter bildeten eine eigene Innung, hatten Lade und Vorſteher, alle Vierteljahre eine Zuſammenkunft, ſpäter (1729) auch eine Wittwenkaſſe. Streitigkeiten fehlten den neuen Schulen leider nicht. Darunter waren die bedauerlichſten die durch den confeſſionellen Zwieſpalt unter den Proteſtanten ausbrechenden. Nachdem in Frankfurt das Lutherthum zu allgemeiner Geltung gekommen war, gewährte man den aus Frankreich und den Niederlanden flüchtenden Bekennern des Calvinismus wohl bürgerlichen Schutz, aber nicht freie Religionsübung (vgl. Dr. E. Steitz, der luth. Prädicant Hartmann Beyer ꝛc. Frankf. 1852). Selbſtverſtändlich trug ſich dieſer unduldſame Sinn auch in die Schulen über, und gegen reformirte Schulmeiſter, ſo gegen einen mit Namen Jean Sauvage, erhoben die deutſchen Schulmeiſter förmlich Klage, daß er die Jugend verführe. Dieſer ſah ſich in der That genöthigt, ſich nach Hanau zu wenden, obſchon er ein ganz tüchtiger Lehrer geweſen ſein mag, wenigſtens ſagen ſeine Collegen von ihm, er habe mehr „deutſche Kinder als ihrer keiner". Eine andere Schwierigkeit lag in den Neben- oder Winkelſchulen, die ſchon um dieſe Zeit erwähnt werden: die Schulmeiſter kommen beim Rath ein, er wolle „ſolche Winkelſchulen, in welchen nicht allein nichts ſonderliches erbauet, ſondern die Jugend nur nach ihrem Begehren gehalsſtarriget und zu allem Muthwillen gefördert wird, nicht länger geſtatten." Auf das Begehren, einen certum numerum von Schulen für immer zu fixiren, gieng der Rath nicht ein, unterwarf aber die Schulordnung von 1591 ſchon 1601 einer Reviſion, und erließ bald darauf auch eine Vorſchrift für die Schulreviſionen. Wurde auch die Zahl der Schulen nicht unabänderlich fixirt, ſo durfte doch ohne obrigkeitliche Erlaubnis keine Schule eröffnet werden, das Winkelſchulweſen wurde dadurch beſeitigt.

In dieſer Geſtalt hat ſich das Frankfurter Volksſchulweſen, in den weſentlichſten Momenten unverändert, bis in die Zeit nach der Reorganiſation Frankfurts als freie Stadt 1815 erhalten. Der zünftigen Schulmeiſter (ſpäter wohl auch Quartierſchullehrer genannt) gab es um 1600: 16; 1639: 23; 1659: 27; 1724: 32; 1739 durch Rathsverordnung 24; 1765: 16. Jeder Schulmeiſter durfte nur einen Gehülfen halten,

wodurch die Schulen auf eine geringere Schülerzahl beschränkt wurden; bisweilen wurden sie auch von „Schulfrauen" geführt, was sich schon daraus erklärt, daß eben die Schulconcession ein Realrecht war, das durch Erbschaft oder Kauf erworben wurde (oder durch eine besondere neue Concession). Wurde daher einem Schulmeister verboten, Schule zu halten, so konnte er sein Schulrecht verkaufen (vgl. D. F. A. Finger, Einladungsschrift zur Prüfung der Mittelschule: S. G. Büchner, Frankf. 1855). Der ursprünglich selbst das Rechnen ausschließende Lehrplan wurde mit der Zeit natürlich erweitert, doch in der Weise, daß der weiter, wohl auch auf das Französische gehende Unterricht besonders vergütet werden mußte.

Daß diese Ordnung des Schulwesens nach allen Seiten hin eine ungenügende war, auch wenn wir von dem gegenwärtigen Bedürfnisstande absehen, zeigt, daß man schon in der Mitte des 18. Jahrhunderts auf eingreifende Verbesserungen sein Augenmerk richtete. In dieser Beziehung wird uns (s. Finger, S. 9) besonders der Schulmeister J. M. Schirmer genannt, der in einer Reformschrift umfassende Vorschläge machte. Er wollte die Zahl der Schulen beschränken, die Lehrer vom Staate besoldet wissen, es sollte eine neue Schulordnung erlassen und die außer Uebung gekommenen Visitationen wieder aufgenommen werden; er wendet sich gegen die wieder aufgekommenen Winkelschulen, die von „Schulstörern" gehalten würden, worunter er „allerlei Herumläufer, deren sich an die 200 allhie befinden sollen," versteht, „wovon die meisten in keinem Schutz stehen und keine attestata producirt haben" („Lakaien, Schneider, Schuhmacher, Strumpfweber, Perruquier, Buchdruckergesellen, invalide Soldaten"); auch eiferte er gegen die zahlreichen „Näh- oder Strickfrauen" („die bei ihrem ordentlichen Metier nicht mehr subsistiren können, mithin hat auch die Information im Deutschen und im Katechismo, nach ihrer Art, dasjenige ersetzen müßen, was ihnen sonst abgegangen"), sowie gegen die französischen „Sprachmeister": Dagegen erklärte er sich für die Erblichkeit der Schulstellen, weil dadurch Schulkenntnis und Schulerfahrung erhalten werde. In den Schirmerschen Vorschlägen sind offenbar eine Anzahl schadhafter und organisationsbedürftiger Puncte ganz richtig bezeichnet. Damals hatten seine Bemühungen freilich nur sehr mäßige Erfolge. Erst das 19. Jahrhundert zeigt eine umfassendere Organisationsthätigkeit. Denn wie sich auch das Bedürfnis fühlbar machte, das Volks- und Bürgerschulwesen umzugestalten, die Zeitverhältnisse am Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts waren nicht angethan, um dergleichen Friedenswerke zu pflegen. So gieng die erste große Schulverbesserung aus der aufopfernden Thätigkeit einzelner Männer hervor, indem, insbesondere durch die Bemühungen des Stadtschultheißen Frhr. v. Günderrode und des Seniors Dr. Hufnagel eine neue Schule, die „Musterschule" gegründet ward, die noch heute in weiter entwickelter Gestalt und anerkannter segensreicher Wirksamkeit besteht. Ein Vermächtnis des Schöffen von Uffenbach und der Ertrag der Säcularpredigt des Senior Hufnagel legten den Grund zu dem Schulfond; die Stadt kaufte eine durch den Tod des Inhabers erledigte Quartierschulconcession, die dem ersten Vorsteher der neuen Schule, Klitscher, 1803 übertragen wurde (vgl. das Programm der Musterschule vom Jahre 1832 von Dir. Bagge, sowie das Progr. v. J. 1855 von Dir. D. Kühner). In dem Jahre 1804 entstand die gleichfalls in erweiterter Gestalt noch bestehende israelitische Schule, „das Philanthropin" (vgl. Heß, Die Bürger- und Realschule der isr. Gemeinde zu Fr. a. M. 1857). Unter der Regierung des Fürsten Primas und Großherzogs entstand 1813 die erste öffentliche, d. h. staatliche Volksschule, die „Weißfrauenschule," 1816 die deutsch-reformirte Freischule und die Töchterschule des Frauenvereins. Selbstverständlich wurden durch diese neuen Einrichtungen die Quartierschulen mehr und mehr auf die Seite geschoben: hatte doch ihre Mangelhaftigkeit ohnehin nicht das Entstehen vieler Privatschulen zu verhindern vermocht. Unter diesen Umständen war es leichter, im Jahre 1824 zu einer weitern Verbesserung zu schreiten, indem die Quartierschulen gänzlich aufhörten, und an ihre Stelle 4 evangelische Volksschulen traten, außer der schon genannten die Allerheiligen-,

Dreikönigs- (in Sachsenhausen) und die „Katharinenschule", welche letztere aber zugleich als „Mittelschule" (gehobene Volksschule) bezeichnet wurde. Diese Schulen waren und sind, gleichwie die Muster- und die israelitische Realschule, in einem Gebäude und unter einer Leitung vereinigte, in allen Unterrichtsangelegenheiten getrennte Knaben- und Mädchenschulen. Das Bedürfnis nach Vermehrung der Schulen führte 1857 zur Gründung der evangelischen „höheren Bürgerschule," während gleichzeitig die bisher als Mittelschule bestehende Katharinenschule als solche aufhörte und unter Aufgabe der bisherigen provisorischen Aushülfsclassen im Schönborner Hof als vierte Volksschule einer neuen Bestimmung zugewiesen wurde. Eine Vermehrung der evangellschen Schulen steht abermals (1860) in Aussicht, und wird unzweifelhaft auch diese neue Erweiterung den vorhandenen Bedürfnissen noch nicht genügen.

Was die Geschichte des katholischen Schulwesens in Frankfurt a. M. betrifft, so ist schon oben erwähnt worden, daß die Stiftsschulen zu St. Leonhard und zu U. l. Frauen schon in den ersten Zeiten nach der Einführung der Reformation eingiengen. Nur die Schule am Dom unter einem Rector und Gehülfen (Präceptor) blieb bestehen. Als sich später die Zahl der Katholiken wieder zu vermehren anfieng, ließ (1749) der Kurfürst von Mainz die Englischen Fräulein von Fulda kommen und durch diese eine eigene Mädchenschule errichten, während die Domschule nur Knabenschule ward. Bald darauf trat im Mädchenschulwesen eine Aenderung ein, indem die geistlichen Jungfrauen der Rosenberger Einigung die Genehmigung zur Gründung einer eignen Mädchenschule erlangten, in der ein Schulgeld erhoben und die daher die Schule für die Töchter der wohlhabenderen Familien wurde. 1783 trat auch für den Knabenunterricht eine Erweiterung ein: mit der Trivialschule am Dome wurde eine Realschule verbunden. 1790 erfolgte die Gründung eines eignen katholischen Gymnasiums, das den Namen Fridericianum erhielt. Unter der Regierung des Fürsten Primas (1808) wurde die Mädchenschule der Rosenberger Jungfrauen in eine öffentliche Mädchenvolksschule und die bisherige Volksschule der Englischen Fräulein in eine höhere Töchterschule umgewandelt; bald darauf wurde die Realclasse der Domschule mit dem Fridericianum verbunden, das dadurch die doppelte Bestimmung einer humanistischen und realistischen Anstalt erhielt. 1812 wurde aus dem lutherischen Gymnasium und dem Fridericianum ein allen Confessionen gemeinschaftliches Großherzogliches Gymnasium gebildet, so daß vom Fridericianum nur die realistische Abtheilung als eine eigene katholische Realschule bestehen blieb.*) 1814 löste sich die Realschule auf, wogegen die Ueberfüllung der Elementarclassen der Domschule die Begründung einer neuen Elementarclasse herbeiführte. Aus der weiteren Entwickelung dieser neuen, wegen des höheren Schulgelds von den Wohlhabenderen besuchten Elementarclasse (1816) entstand die noch bestehende Selectenschule (Progymnasium und Realschule). In der Zahl und dem Grundcharakter dieser vier katholischen Schulen hat sich bis jetzt (1860) nichts geändert.

Wir wenden uns nach dieser geschichtlichen Uebersicht, deren Mangelhaftigkeit in einzelnen Puncten eine Folge des Mangels genügender Quellen (namentlich für das 17. und 18. Jahrhundert) ist,

2) zu einer Uebersicht der bestehenden Schulverhältnisse: a) Schulbehörden. Da nach Artikel 35 der Constitutions-Ergänzungsacte vom Jahr 1816 jede der drei christlichen Confessionen abgesondert unter der Oberaufsicht des Senats und der Sanction des Staats ihre religiösen, kirchlichen Schul- und Erziehungsangelegenheiten besorgt, ferner nach Artikel 41 das Gymnasium dem luther. Consistorio allein untergeordnet bleiben soll, endlich nach dems. Art. für die Beaufsichtigung der israelit. Schulen und der gemischten Privatschulen eine elgene gemischte Inspectionsbehörde besteht: so finden sich in Frankfurt a. M. 4 einander coordinirte Schulbehörden: α) das evangel.-lutherische

*) Ueber dem Gymnasium sollte das „Carolinum" stehen, eine akademische Anstalt besonders für Naturwissenschaften und Medicin, die aber zu einer vollen Thätigkeit gar nicht gelangte.

Conſiſtorium, unter dem das Gymnaſium und die Landſchulen ſtehen; β) die „vereinten evangel.-proteſtant. Conſiſtorien," gebildet aus den Mitgliedern des luther. und des reform. Conſiſtoriums, die lediglich als Schulbehörde für die Schulen der evangel.-proteſt. Gemeinden (höhere Bürgerſchule, 4 Bürgerſchulen) und als Aufſichtsbehörde für die Muſterſchule fungiren; γ) die kathol. Kirchen- und Schulcommiſſion, beſtehend aus 2 Senatoren kathol. Confeſſion, dem Stadtpfarrer und einem der Kirchendirectoren, ſowie einem rechtskundigen verbürgerten Gemeindegliede, für die Angelegenheiten der 4 kathol. Schulen; δ) die gemiſchte Kirchen- und Schulcommiſſion, aus Deputirten der proteſtant. Conſiſtorien und der kathol. Kirchen- und Schulcommiſſion zuſammengeſetzt, zu deren Reſſort das iſraelit. Schulweſen und das geſammte Privatſchulweſen gehört. Außerdem beſteht noch als Zwiſchenbehörde für die Schulen der evangel.-proteſt. Gemeinden ein „Inſpectorat," deſſen Glieder die Localinſpection über die einzelnen Schulen führen und zugleich Mitglieder der sub β erwähnten Behörde ſind. Die äußeren Angelegenheiten (Schulgeldeinnahme, Gehaltzahlung, Aufſicht über Gebäude und Inventar) beſorgt bei den ſchon erwähnten Schulen eine ökonomiſche Deputation, die aus ihrer Mitte an jede einzelne Schule ein Mitglied deputirt. Die Inſpectoratsverhältniſſe der kathol. Schulen ſind ähnlich geordnet wie die der evangel. Schulen. Die Muſterſchule ſteht zunächſt unter einer eigenen Behörde für innere und äußere Angelegenheiten, die ſich gleichfalls ökonom. Deputation nennt und ſich ſelbſt ergänzt. Die iſraelit. Schulen endlich werden unmittelbar von einem aus den Gemeinden gewählten Schulrath beaufſichtigt, der ein Mitglied zur directen Leitung der Schulangelegenheiten deputirt. Für die Landſchulen endlich beſteht in jeder Ortſchaft ein Schulvorſtand unter Vorſitz des Ortspfarrers. b) die zur Zeit beſtehenden öffentlichen Schulen:

1) das Gymnaſium, 8claſſig; mit 2jährigem Curſus in Secunda und Prima; paritätiſch, mit beſonderem Unterricht für die kathol. Schüler in Religion und Geſchichte; facultativer Unterricht in Engliſch, Hebräiſch, Turnen, Singen, Zeichnen; Fachlehrer für Mathematik und Phyſik, Geſchichte und Geographie, Franzöſiſch, Engliſch, Schreiben, Zeichnen, Singen; Frequenz in neuerer Zeit durchſchnittlich 160 Sch. Lehrercollegium: Director, 11 ord. Lehrer (Profeſſoren), 7 außerord. Lehrer. Schulgeld 65 fl. Das Gymnaſium zählt in der langen Reihe ſeiner Directoren und Lehrer von der älteſten bis auf die neueſte Zeit viele bekannte Namen, ſo von Neueren Buttmann, Schloſſer, Ritter, Weber, Herling, Vömel, Schwenk, Claſſen, Kriegk, Fleckeiſen.

2) Die Muſterſchule, Real- und höhere Töchterſchule mit Elementarclaſſen vom ſchulfähigen Alter an (voll. 6. Jahr) beginnend, mit 9 Knaben- und 7 Mädchenclaſſen mit je einjährigen Curſen (die Einrichtung eines zweijährigen Curſus für die oberſte Knabenclaſſe und die Errichtung einer 8. Mädchenclaſſe iſt in der neueſten Organiſation v. J. 1855 vorbehalten); zwar nicht ausgeſprochen nur für evang. Kinder beſtimmt, aber durch die Verbindlichkeit des Religionsunterrichts auch für nicht-evangel. Schüler ausſchließlich proteſtantiſch; in den oberen Claſſen vollſtändig als Realſchule (ohne lateiniſchen Unterricht) und höhere Töchterſchule organiſirt; Frequenz in den letzten Jahren durchſchn. 600. Lehrercollegium: außer dem Director 14 ordentliche Lehrer, 11 außerordentliche Lehrer, 2 Lehrerinnen. Schulgeld 50 fl. An der Muſterſchule arbeiteten unter anderen Gruner, Fröbel, Ackermann, Dieſterweg.

3) Die höhere Bürgerſchule, im Jahre 1857 begründet, gleichfalls eine Real- und höhere Töchterſchule mit 8 Knaben- und 7 Mädchenclaſſen (je die erſte mit 2jähr. Curſus); ebenfalls mit allgemein verbindlichem Religionsunterricht; in ihrem Lehrplan weſentlich realiſtiſch mit Ausſchluß des Unterrichts im Lateiniſchen; Frequenz im letzten Jahre 740 (weshalb mehrere Parallelclaſſen). Lehrercollegium: außer dem Director 14 ordentliche Lehrer, 4 ſtändige Hülfslehrer, 4 außerord. Lehrer, 3 Lehrerinnen. (Schulgeld 25 fl., Unterricht in weiblicher Handarbeit 4 fl.).

4) Die drei in Frankfurt ſelbſt (dieſſeits des Maines) gelegenen Bürger- (bis 1857 Volks-) ſchulen: Allerheiligen-, Katharinen-, Weißfrauenſchule; gleichfalls Knaben-

und Mädchenschulen mit je 4 Knaben- und je 4 (durchaus zweijährigen) Mädchenclassen; als städtische Volksschulen mit angemessener Berücksichtigung des Realunterrichts (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Geometrie, Zeichnen) organisirt; gleichfalls ausschließlich für evangel. Schüler; Gesammtfrequenz im J. 1859, 1423 Schüler (darunter 914 Freischüler). Die Bürgerschule in Sachsenhausen (Dreikönigsschule); von den übrigen evangel. Bürgerschulen sich durch die Trennung der untersten Schulstufe in 2 Classen unterscheidend. An diesen 4 Schulen beträgt das Schulgeld jährlich 8 fl.; an jeder Schule arbeiten 1 Oberlehrer, 7 ordentliche Lehrer und 1 Hülfslehrer; außerdem 3 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten. Schülerzahl 1859: 807 Sch., worunter 750 Freischüler.

5) Die (katholische) Selectenschule, Progymnasium und Realschule in 4 Classen mit zweijährigem Cursus, Religionsunterricht für Nichtkatholiken unverbindlich, Schülerzahl 140. Lehrercollegium: außer dem Inspector (Dirigent) 3 ordentliche und 4 außerordentliche Lehrer. Schulgeld 30 fl.

6) Die (katholische) Domschule, Knabenvolksschule in 4 zweijährigen Classen (die unterste Classe zerfällt in I^a und I^b); gehobene Volksschule (französischer Unterricht); ein Oberlehrer, 4 ordentliche Lehrer, 2 außerordentl. Lehrer. Schülerzahl 350, Schulgeld 10 fl.

7) Die (katholische) Englische-Fräulein-Schule, höhere Töchterschule in 4 zweijähr. Classen; 1 Oberlehrer, 2 ord. Lehrer, 3 Lehrerinnen. Schülerzahl: 100, Schulg. 30 fl.

8) Die (katholische) Mädchenvolksschule in der Rosenberger Einigung; 4 zweijähr. Classen; französischer Unterricht facultativ und besonders zu honoriren; 1 Oberlehrer, 1 ord. Lehrer, 4 Lehrerinnen. Schülerz. 310, Schulg. 10 fl.

9) Die Bürger- und Realschule der israelitischen Gemeinde, bestehend aus 2 combinirten Elementarclassen, 8 (einjähr.) Knaben- und 5 Mädchenclassen; die Knabenschule Realschule ohne Unterricht im Lateinischen; Lehrercollegium: 1 Oberlehrer, 8 ordentl. Lehrer, 12 außerord. Lehrer, 5 Lehrerinnen. Schülerz. 650, Schulg. 24—66 fl.

10) Unterrichtsanstalt der israelitischen Religionsgesellschaft, Elementar-, Real- und höhere Töchterschule mit 2 combin. Elementarcl., 6 Knaben und 4 Mädchencl.; Lehrercollegium: Rector, 10 ordentl. Lehrer, 1 außerord. Lehrer, 1 Lehrerin. Schülerz. 240, Schulgeld 24—54 fl.

11) Die Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und deren Hülfswissenschaften hat mehrere Lehranstalten begründet, eine Sonntags- und Abendschule und eine „höhere Gewerbeschule," welcher letzteren eine Unterstützung von 2500 fl. jährlich aus Staatsmitteln bewilligt worden ist. Sie besteht aus 4 Classen, deren obere Abtheilung in ihrer Einrichtung etwa den oberen Classen einer vollständigen Realschule oder den Vorbereitungsclassen einer polytechnischen Schule entspricht. An der Schule arbeiten außer einem Oberlehrer 7 Lehrer. Schülerzahl: 110, Schulgeld 36 fl.

12) Zu erwähnen ist ferner die Schule des Waisenhauses (1 Oberlehrer, 3 Lehrer), die Schule des Frauenvereins (2 Lehrerinnen), die Taubstummen- und Blindenanstalt, die Anstalt des H. A. Ravenstein für Heilgymnastik und Orthopädie, die Kleinkinderschulen.

13) Von großer Ausdehnung ist endlich das Privatschulwesen. Nach dem Staatshandbuch von 1859 befinden sich in Frankfurt 6 Privatlehr- und Erziehungsanstalten für Knaben, 16 dergleichen für Mädchen, 2 Beaufsichtigungsanstalten für Knaben, 10 dergleichen für noch nicht schulfähige Mädchen, 8 Privatschulen für Zöglinge beiderlei Geschlechtes, 2 Privatfachschulen für Knaben (Zeichenschulen), zusammen 44 Schulanstalten.

In den 8 Frankfurter Ortschaften bestehen wohleingerichtete Landschulen; in den volkreicheren Dörfern mit mehreren Lehrern (z. B. in Bornheim 1 Hauptlehrer mit 5 Hülfslehrern).

Betrachten wir schließlich die Lage des Frankfurter Schulwesens, so ergeben sich

nach manchen Seiten hin höchſt günſtige Reſultate. Vor allem iſt die materielle Ausſtattung eine höchſt erfreuliche: für die ſo ſchwierige wie dringliche Frage der Lehrerbeſoldungen iſt in Frankfurt in neueſter Zeit mehr geſchehen als irgendwo. Das erhellt aus folgenden Sätzen: Der Gehalt des Gymnaſialdirectors beträgt excl. Amtswohnung 4000 fl. (wovon allerdings 1000 fl. als perſönliche Zulage), der ordentlichen Gymnaſialprofeſſoren 2000 fl. Die Oberlehrer an den Bürgerſchulen beziehen eine Beſoldung von 1400—1500 fl. außer Amtswohnung und Holzdeputat, der Director der Muſterſchule 2400 fl. außer freier Wohnung und Heizung, der Oberlehrer der iſrael. Realſchule 2100 fl. außer fr. Wohnung, Heizung und Beleuchtung, der Director der höheren Bürgerſchule 1800 fl. außer Amtswohnung und Holzdeputat. Die ordentlichen Lehrer an den Bürger- und Volksſchulen beziehen bei ihrer definitiven Anſtellung 800 fl., die nach je 4 Jahren auf 1000 fl., 1200 fl., 1400 fl. ſteigen: an der höheren Bürgerſchule iſt eine Anzahl von Lehrerſtellen (7) mit einer Scala von 1200, 1400 und 1600 fl. (nach je 4 Dienſtjahren ſteigend) dotirt. An Schulbauten iſt in neueſter Zeit viel Geld verwendet worden, und es fehlt nicht an Bereitwilligkeit, zu weiterer Vermehrung der Schulhäuſer die Hand zu bieten. Auch findet die zweckmäßige innere Einrichtung der Schulen (Ventilation), die Anlage von Turnhallen und die Beſchaffung ausreichender Lehrmittel verdiente Berückſichtigung. Den Oberclaſſen der Volksſchulen wird unentgeltlich Schwimmunterricht ertheilt.

Was dagegen die rechtliche Stellung der Lehrer betrifft, ſo haben bisher nur die ord. Lehrer am Gymnaſium, die philolog. Lehrer der Selectenſchule und die Schuldirigenten der öffentlichen Schulen als Staatsdiener erſter Claſſe gegolten und damit theils Anſpruch auf Penſion, theils Sicherung gegen Entlaſſung ohne vorhergegangenes richterliches Erkenntnis gehabt. Für die übrigen ordentlichen Lehrer trat erſt nach dem 12. Dienſtjahre die Vergünſtigung ein, daß ſie in Hinſicht auf etwaige Penſionirung den Staatsdienern erſter Claſſe beigeordnet wurden. Der wiederholt ausgeſprochene Wunſch, allen ordentlichen Lehrern jenes Recht der Staatsdiener erſter Claſſe beigelegt zu ſehen, ein Wunſch, der um des ganzen Standes willen wohl als berechtigt bezeichnet werden darf, iſt bisher unerfüllt geblieben, wird ſich aber wohl leichter erfüllen laſſen, wenn eine Reviſion der Staatsdienſtpragmatik die entgegenſtehenden Bedenken auf eine geeignete und gerechte Weiſe beſeitigt haben wird. Es wird dabei zugleich die geſammte Stellung der Lehrer inſofern in Frage kommen, als die bisherige Stellung der Schulen als Gemeindeſchulen die große Mehrzahl der Lehrer nicht ſowohl als Staats-, als vielmehr als Gemeindediener erſcheinen läßt. Es darf daneben nicht außer Acht bleiben, daß von dem der Schulbehörde beiwohnenden Recht der Dienſtentlaſſung bisher nur in äußerſt wenigen Fällen Gebrauch gemacht, und in Bezug auf Ruhegehalte von allen einſchlagenden Behörden auf das liberalſte verfahren worden iſt. Geſetzlich tritt hier mit dem vollendeten 40. Dienſtjahre der Anſpruch auf Bezug der ganzen Beſoldung incl. der als Beſoldungstheile bezogenen Emolumente als Ruhegehalt ein.

Was dagegen als eine ungünſtige Seite im hieſigen Schulweſen erſcheint, iſt die beſtehende Ordnung der Schulverwaltung. Wir haben oben 4 Schulbehörden verzeichnet, welche — nicht einmal ohne weitere Mittelbehörden — neben einander beſtehen. Die Errichtung eines einheitlichen, auf gleichen Grundſätzen beruhenden, allen Bedürfniſſen nach Möglichkeit Rechnung tragenden Schulweſens, die Herſtellung eines Organismus ſtößt damit auf geradezu unüberwindliche Schwierigkeiten. Es iſt dieſer Sachverhalt um ſo ungünſtiger, als die beſtehenden Einrichtungen bisher die Aufnahme techniſcher Kräfte in die Schulverwaltung nicht zugelaſſen haben. So hat es denn auch nicht fehlen können, daß wiederholt Wünſche in dieſer Richtung laut geworden ſind: auch von Seiten der geſetzgebenden Verſammlung ſind Anträge auf Begründung einer „wohleingerichteten Oberſchulbehörde" mehrfach geſtellt worden. Der in Folge dieſer Anregungen gefaßte Beſchluß, den verein. proteſt. Conſiſtorien einen Generalſchulinſpector

als techniſchen Conſulenten beizugeben, hat bisher eine Ausführung nicht gefunden, was wohl mit eine Folge der mannigfachen gegen dieſe beabſichtigte Reform geäußerten Bedenken ſein mag. Wenn auch ganz zweifellos eine Reform der Schuladminiſtration nicht bloß wünſchenswerth, ſondern bei den Dimenſionen, welche das hieſige Schulweſen annimmt, und gegenüber den Anſprüchen, welche in unſrer Zeit an die öffentliche und an die Privatſchule geſtellt werden müßen, ſogar nothwendig erſcheint, ſo darf man doch auch die Schwierigkeiten nicht unterſchätzen, welche ſich theils durch die in der Verfaſſung gegebenen Beſtimmungen theils durch die vorhandenen concreten Verhältniſſe einer ſolchen Reform und namentlich dem Streben nach Concentration entgegenſtellen. Es bleibt aber, gerade wegen der unverkennbaren großen Theilnahme und Opferbereitwilligkeit der oberſten Staatsbehörden und der bereits durch dieſe gewonnenen Fortſchritte, dringend wünſchenswerth, daß auch nach dieſer Seite hin eine energiſche Thätigkeit entfaltet werde. Denn nur durch eine ſolche Verwaltungsreform werden die höchſt bedeutenden finanziellen Kräfte, welche dem Schulweſen zugewendet werden, die entſprechenden Reſultate gewähren.

Quellen: Lersners und Fichards Chronik — Kirchners Geſchichte und Anſichten von Frankfurt — Helfenſteins Geſchichte des Schulweſens der fr. Stadt Frankfurt. 1. Thl. Frankf. 1858. — J. Claſſen, Micyllus, Frankf. 1859. — Programme von Bagge, Finger, Kühner, Heß ꝛc. **Paldamus.**

Freiheit des menſchlichen Willens. Dieſer Begriff iſt ſelbſtverſtändlich ein Fundamentalbegriff der Pädagogik; denn hat es die Erziehung weſentlich mit dem menſchlichen Willen zu thun, ſo iſt die Frage von der größten Wichtigkeit, wie der Wille als eine wirkſame Kraft zu der auf ihn gerichteten Thätigkeit der Erziehung überhaupt ſich verhalte, ob er nur in demſelben Sinne wie alles lebendige ſich ſelbſtthätig aus einem eigenen Kraftcentrum bewege mit dem einzigen Vorzuge gegenüber von andern lebendigen Naturweſen, daß dieſe Selbſtthätigkeit auch eine ſelbſtbewußte wäre, und ob ebendarum die beſtimmte Richtung, welche der Wille und ſeine Thätigkeit durch die Erziehung empfängt, nur das nothwendige Ergebnis des Zuſammenwirkens der Erziehung und der durch ſie erregten natürlichen Triebe und Anlagen ſei *oder* ob der Wille eine ſich aus ſich ſelbſt beſtimmende Kraft ſei in der Art, daß die Richtung ſeiner Thätigkeit weder von außen (Gott, Natur, menſchliche Gattung), noch von innen (urſprüngliche natürliche Triebe und Anlagen und zeitlich entſtandene Beſchaffenheit des menſchlichen Wollens und Denkens) ſchlechthin bedingt, ſondern vom Willen ſich ſelbſt gegeben wird, indem er über allen äußern und innern Motiven ſchwebend durch ſeine eigene Entſcheidung ein beſtimmtes Motiv ergreift und dadurch erſt auch die beſtimmte Richtung aus ſich heraus verwirklicht, in welchem Falle denn auch die Erziehung nicht anders wirken kann, als daß ſie die Selbſtentſcheidung des Willens in Anſpruch nimmt; es iſt dies im allgemeinen der Unterſchied der *deterministischen* und der indeterminiſtiſchen Anſicht von der Freiheit des menſchlichen Willens. Wichtig iſt dieſe Frage — oder der Unterſchied der beiden Hauptanſichten über die Freiheit des menſchlichen Willens —, weil die Begriffe von der Würde des Menſchen und der ethiſchen Bedeutung ſeines ganzen Thuns weſentlich verſchieden werden müßen, je nachdem man dem Willen gemäs der erſteren Anſicht nur Selbſtthätigkeit (Spontaneität) oder Freiheit im wahren und vollen Sinne der zweiten Anſicht zuſchreiben will, und weil insbeſondere die Erziehung ſowohl von Seiten des Erziehenden als des zu Erziehenden von jenen verſchiedenen Vorausſetzungen über das Thätigkeitsprincip im Willen aus einen verſchiedenen Charakter annehmen muß. Man könnte zwar ſagen und hat auch geſagt: die Frage über die Freiheit des menſchlichen Willens ſei eine rein theoretiſche und ſpeculative und berühre inſofern die Intereſſen der Pädagogik nicht unmittelbar, als denn doch der Gegenſtand der Erziehung ein in der unmittelbaren Erfahrung gegebener ſei und ebenſo die Methode der Erziehung nur von dem in der Erfahrung Gegebenen aus ſich beſtimmen könne, die Wiſſenſchaft aber, indem ſie über das allgemeine Weſen des Willens überhaupt reflectire, jenes Ge-

gebene, das materiale Was, nicht verändern könne, dürfe und wolle, ſondern nur eine rein theoretiſche Entſcheidung über das formale Wie aufſtelle. Es iſt aber leicht einzuſehen, daß dieſe Exception nicht richtig iſt; denn die determiniſtiſchen Leugner der Freiheit des Willens, ſo ſehr ſie ſich bemühen, dem in der Erfahrung Gegebenen mit ihrer Theorie gerecht zu werden, alteriren dasſelbe doch mehr oder weniger, wie dies vor allem die Abſchwächung des Begriffes der ſittlichen Zurechnung unwiderleglich beweiſt, und ſie müßen es ſogar, wenn ſie anders conſequent ſind, alteriren, denn wer den Begriff des Wie ändert, muß auch das Was ändern, weil ſich beides wie Urſache und Wirkung verhält. Die Verſchiedenheit der theoretiſchen Anſicht über das Weſen des menſchlichen Willens hängt aber auch, wie ſehr man glaubt und glauben machen will nur einer theoretiſchen Nöthigung in ihrer Bildung zu folgen, wenn gleich nicht allein, doch großentheils von der individuellen geiſtigen Art und der perſönlichen Stimmung und Anſchauungsweiſe deſſen, der ſie aufſtellt, ab; freilich iſt es dabei ein großes Glück, daß die Thatſachen ſtärker ſind als die Theorie und oft genug die Macht der Wahrheit in der Inconſequenz einer Theorie ſich ſiegreich erweiſt. Wenn wir nun wegen der bezeichneten Wichtigkeit der Frage über die Freiheit des menſchlichen Willens für die Pädagogik insbeſondere ſie hier etwas näher ins Auge faſſen wollen, müßen wir uns freilich auf die Hauptpuncte beſchränken, weil dieſe Frage wegen ihres principiellen Charakters nur im Zuſammenhang eines ganzen Syſtems ſich vollſtändig erörtern läßt; dieſe vollſtändige Begründung müßen wir daher theils der Metaphyſik, theils der chriſtlichen Glaubenslehre überlaſſen.

Unter Freiheit als Eigenſchaft des menſchlichen Willens iſt zunächſt zu verſtehen negativ die Abweſenheit von äußerem Zwang, von einer ſchlechthinigen Nöthigung des Willens durch eine ihm fremde, äußerliche, ungeiſtige, durch eine mechaniſch und phyſiſch wirkende Macht, poſitiv das Vermögen, wie alle lebendigen Weſen ſich aus ſich ſelbſt zu bewegen und gewiſſe ihm eigenthümliche Wirkungen aus der ihm inwohnenden Kraft hervorzubringen. Genauer bezeichnet iſt aber dies nur Selbſtthätigkeit oder Spontaneität, vermöge welcher überhaupt ein lebendiges Weſen aus einem gegen anderes ſich in ſich zuſammenſchließenden und ſich in ſich behauptenden Lebensmittelpuncte heraus wirkt und auch von außen zu ſeiner Thätigkeit nur ſo beſtimmt werden kann, daß es dadurch nicht unmittelbar bewegt oder fortgeſtoßen, ſondern nur erregt, näher zur Bewegung aus ſich ſelbſt angeregt wird. Wenn wir nun dem menſchlichen Willen nur dieſe Spontaneität zuſchreiben, ſetzen wir zwar beim Zuſtandekommen ſeiner Thätigkeit eine lebendige Vermittlung voraus, aber wir ſchreiten doch nicht über die Sphäre der Nothwendigkeit hinaus, denn die Wirkungen des Willens ſind dann immer noch das nothwendige Product der Wechſelwirkung von äußeren Erregungen und der dem Menſchen angebornen Kräfte und Triebe; es findet keine mechaniſche und phyſiſche, aber doch, um es ſo auszudrücken, eine vitale Nothwendigkeit ſtatt, indem ſo doch nichts anderes und in anderer Weiſe aus dem Willen hervorgehen könnte, als es im urſprünglichen Weſen des Menſchen für ſich und in ſeinem Zuſammenhang mit der Geſammtheit aller endlichen Urſachen angelegt iſt und durch das göttlich bedingte und geleitete Wechſelſpiel aller dieſer creatürlichen Kräfte zur Wirkſamkeit und Wirklichkeit gelangt. Mehr als dieſe Spontaneität will der Determinismus dem menſchlichen Willen nicht zugeſtehen, nennt ſie aber gleichwohl auch Freiheit, weil es die Selbſtthätigkeit eines vernünftigen Weſens ſei, weil es eine bewußte, genauer ſelbſtbewußte Selbſtbeſtimmung ſei, worin eben auch der Unterſchied der Thätigkeitsweiſe des Menſchen von der des Thieres beſtehe. Der Determinismus ſelbſt tritt zwar in mannigfaltigen Formen auf, vom fataliſtiſchen Materialismus an, welcher eigentlich unter die Linie der Wiſſenſchaft herunterſinkt, bis zu einem ganz geiſtig gedachten Theismus, welcher den menſchlichen Willen ſchlechthin durch einen göttlichen, perſönlichen Willen bedingt ſein läßt; der Unterſchied iſt aber doch immer nur ein relativer, weil der menſchliche Wille in allen dieſen Formen des Determinismus doch nie eigentlich von der Kette der Nothwendigkeit losgelaſſen wird, mag dieſelbe auch

noch ſo dehnbar und beweglich gemacht und noch ſo geiſtig vorgeſtellt werden. Dem gegenüber geht der Indeterminismus von der Thatſache des unmittelbaren Bewußtſeins aus, welches bei allem, was aus dem menſchlichen Willen hervorgeht, eine durch nichts vorausgehendes ſchlechthin bedingte Entſcheidung, eine Wahl zwiſchen verſchiedenen Möglichkeiten vorausſetzt, welche für den Willen zwar Motive werden können, wenn er ſie ſelbſt dazu macht, aber keine zwingenden Urſachen für ihn ſind, mithin auch ein Andershandeln-Gekonnthaben, als in jedem einzelnen Falle wirklich gehandelt worden iſt, ausſagt. Ein ganz beſonderes Gewicht aber legt der Indeterminismus auf die ſpecielle Thatſache des unmittelbaren Bewußtſeins, daß dieſem das Sittengeſetz innerlich nur als ein Sollen, nicht als ein Müßen, als eine Forderung an den Willen, welcher er Folge leiſten oder ſich entgegenſetzen kann, nicht als ein Zwang ſich darſtellt und ebendarum der Menſch ſich ſelbſt und andern die Uebereinſtimmung oder Nichtübereinſtimmung des Handelns als eigene That zuzurechnen und ſie als eine ſolche von allem, was auf ſie beſtimmend einwirkte, zu unterſcheiden und ſittlich zu beurtheilen gedrungen wird. Darauf vornehmlich gründet der Indeterminismus ſeinen Begriff von Freiheit als Wahlfreiheit oder allgemeiner als Selbſtmacht des Willens, als Vermögen des Willens, ſich in letzter Inſtanz ſchlechthin aus ſich zu beſtimmen oder zu entſcheiden. Aber es iſt nun um ſo wichtiger, dieſen Begriff genau zu faſſen und in ſeine richtigen Grenzen zu ſtellen, als der Determinismus den Indeterminismus damit zu widerlegen liebt, daß er ihn zur Carricatur macht und dadurch leichtes Spiel mit ihm und wider ihn gewinnt. Dieſe Carricatur beſteht darin, daß man dieſe Freiheit als eine rein äquilibriſtiſche Willkür hinſtellt, als Vermögen des grundloſen Beliebens, welches mit ſeinem Thun jeder Ordnung und Regel, ſowie jeder vernünftigen Conſequenz ſpotte; und in der That hat es nicht an ſolchen gefehlt, welche ſich dieſer Vorſtellung mit ihrem Freiheitsbegriff angenähert und den Satz aufgeſtellt haben: der Wille gebe ſich ſeinen Inhalt aus keinem andern Grunde, als weil er einmal wolle, und dadurch nur, daß er etwas wähle, werde etwas gut, nicht umgekehrt. Es iſt nun freilich leicht zu zeigen, daß, wenn die Freiheit nur eine ſolche Willkür wäre und ſein müßte, von einem Handeln im wahren Sinne des Wortes, von einem Zuſammenhang, Fortſchritt und vernünftigen Ziele des Handelns nicht die Rede ſein könnte; denn wäre der Wille nur dieſe ſpielende Willkür und das Ziel des Handelns, nur das Bewußtſein einer ſolchen, über allem ſchwebenden Willensmacht, ſo wären eigentlich alle Handlungen im Werthe gleich, ſofern ſie alle jenes Bewußtſein erzeugen könnten; ja es wären die größten Widerſprüche im Handeln gerade ebenſo berechtigt, wie ein conſequentes, planmäßiges Handeln; eine ſolche Willkür wäre, wie Leibnitz ſagt, das Vorrecht chimäriſch zu ſein, und würde das Leben alles ſittlichen Werthes berauben. Aber ſo gewiß das iſt, ſo wenig iſt die determiniſtiſche Einrede zuzugeben, daß man nur die Wahl habe zwiſchen einem ſolchen äquilibriſtiſchen Freiheitsbegriff und der Annahme eines ſchlechthinigen Determinirtſeins des menſchlichen Willens. Dem Indeterminismus, ſofern er ſich vom Aequilibrismus unterſcheiden will, kann es nicht beifallen zu leugnen, daß die Freiheit des Willens, weil ſie eine Eigenſchaft eines geſchöpflichen Weſens iſt, nicht eine abſolute iſt, ſondern nur eine relative ſein kann, daß ſie nach verſchiedenen Seiten hin in beſtimmte Schranken eingeſchloſſen iſt. Die Freiheit als Vermögen des Willens, ſich aus ſich ſelbſt zu beſtimmen, hat einmal ihre natürliche Schranke an der individuellen Naturanlage des Einzelnen, die er weder ſich ſelbſt geben, noch aufheben, ſondern nur innerhalb gewiſſer Grenzen geſtalten kann; weiter hat die Freiheit ihre Schranken an der Natur und ihren allgemeinen Geſetzen, in welche der Menſch mit ſeinem Sein und Wirken miteinbegriffen iſt; endlich hat die Freiheit ihre Schranke an dem Walten der göttlichen Weltregierung, welche über das relativ ſelbſtändige Wirken der creatürlichen Urſachen, alſo auch des menſchlichen Willens, übergreift und ſie nach ihrem Plane zu einem gewiſſen Ziele hinleitet. Innerhalb dieſer Schranken kann nun aber gleichwohl eine freie Bewegung des Willens ſtatt finden, kann der Wille zwiſchen verſchiedenen Möglichkeiten in Wahrheit

wählen, er kann insbeſondere an dem Stoffe, welchen ihm die eigene Naturanlage und die Anregungen der von ihm verſchiedenen Welt darbieten, rein aus ſich heraus ohne alle äußere und innere ſchlechthinige Nöthigung entweder das Gute verwirklichen oder denſelben zum Böſen misbrauchen (vgl. d. Art. das Böſe). Der Determinismus dagegen glaubt nicht einmal innerhalb dieſer Schranken eine Freiheit im Sinne des Indeterminismus oder ein Mittleres zwiſchen abſoluter Beſtimmtheit und Unbeſtimmtheit des Handelns zugeben zu können und ſtellt dafür logiſche, pſychologiſche, ethiſche und metaphyſiſche Gründe ins Feld. Schon das allgemeine Geſetz des zureichenden Grundes ſoll eine Wahlfreiheit ausſchließen, ſofern, wenn die Entſcheidung nicht abſolut grundlos ſein ſoll, doch die Vorſtellung eines beſtimmten Objectes, das gewollt wird, vorausgehen und auf die Entſcheidung des Willens als Motiv einwirken müße. Dem gegenüber giebt der Indeterminismus freilich zu, daß es allerdings keine Willensentſchlüſſe und Willensacte geben könne ohne vorausgehende Vorſtellungen, weil ſonſt jene Entſchlüſſe und Acte des Willens keinen beſtimmten Inhalt hätten, aber er behauptet ebenſo beſtimmt, daß dieſe Vorſtellungen die Entſcheidungen des Willens zwar bedingen, aber nicht ſchlechthin beſtimmen. Der Indeterminismus kann nicht ſagen wollen: daß der Wille in jedem Augenblicke aus ſchlechthiniger Beſtimmungsloſigkeit in Beſtimmtheit übergehe, weil jeder Willensact einen beſtimmten ſittlichen Zuſtand des handelnden Subjectes vorausſetzt und eine beſtimmte äußere Lage und Stellung, aus welcher die Vorſtellung hervorgeht, die zum Antrieb für den Willen wird, aber der Wille kann nun nicht nur, wie der Determinismus meint, der einfache Durchgangspunct für jenen Antrieb ſein, ſondern es findet eine wirkliche Wahl und Entſcheidung ſtatt; der Menſch iſt ſich bewußt bei jeder Entſcheidung, daß er auch anders hätte entſcheiden, daß er jenen beſtimmten Grund, welchen er wirken ließ, vermöge der innern Selbſtmacht des Willens auch hätte zurückweiſen können. Der Wille iſt nicht dadurch nur frei, daß er überhaupt etwas will und wollen kann, daß er unter verſchiedenen Möglichkeiten entſcheidet, ſondern daß er ſich aus ſich entſcheidet, ja daß er die ganze Unendlichkeit des Willens, in welcher er weſentlich mit Gott, dem unendlichen ſchöpferiſchen Willen, verwandt iſt, in das hineinlegt, was er wählt (vgl. Weitzſäcker, Jahrbücher d. deutſchen Theologie, I. Band. 1. H. S. 187). In dieſer Selbſtmacht des Willens liegt alſo der Grund, allerdings der nur formale, nicht materiale Grund der einzelnen Handlung, und es kann daher auch mit Recht nicht behauptet werden, daß der Indeterminismus das Handeln zu etwas abſolut Grundloſem mache, oder wenn dies, ſo ſage man: worin denn die Ichheit, der perſönliche Wille des Menſchen beſtehen ſoll, was am klarſten in die Augen ſpringt, wenn man das Thun des Menſchen mit dem des Thieres vergleicht. Wenn beim Menſchen ebenſo wie beim Thiere ſein einzelnes Thun nur die nothwendige Folge des Zuſammentreffens äußerer, anregender Urſachen und der innern Triebe ſein ſoll, warum ſpricht man dann nicht ebenſo von einer That des Thieres wie des Menſchen, um ſo mehr als das Thier auch nicht durch phyſiſchen Zwang in ſeinem Thun beſtimmt wird, ſondern dieſes Thun auch durch Vorſtellungen vermittelt iſt? Antwortet man deterministiſcherſeits: durch das begleitende Selbſtbewußtſein unterſcheide ſich das Thun des Menſchen von dem des Thieres und werde jenes zu einem Thun im vollen Sinne des Wortes, ſo kann vielmehr gerade ſchon die Thatſache des Selbſtbewußtſeins als Beweis der Freiheit des Menſchen betrachtet werden; ſchon darin, daß ich mich als Ich weiß, ſetze ich mich allem dem, was mich beſtimmt, ſei es mein eigener Leib oder die Geſammtheit der Natururſachen, ja auch die letzte und höchſte Urſache von allem Creatürlichen, Gott entgegen, fixire mich durch dieſe Reflexion in mich als eine ſich mit ſich zuſammenſchließende ſelbſtändige Einheit und beweiſe darin meine Freiheit. Allein ſehen wir auch davon ab und von den Einwendungen, die etwa auch dagegen noch erhoben werden könnten, ſo iſt doch mit dieſem das Thun des Menſchen begleitenden Bewußtſein und Selbſtbewußtſein der Unterſchied des menſchlichen Thuns von dem des Thieres nicht erſchöpft. Der unbefangenen Beobachtung muß vielmehr das Thun des Menſchen für ſich als ein anderes und höher

geartetes, als ein nicht nur dem Grade, ſondern der Art nach vom thieriſchen verſchiedenes erſcheinen. Das menſchliche Thun geht, wie auch der Determinismus zuletzt zugeben muß, aus der Selbſtbeſtimmung hervor, welche man dem Thiere im eigentlichen Sinne nicht zuſchreibt. Aber was iſt dies, wenn nicht ein wirkliches Selbſt, eine über alle Beſtimmtheit übergreifende Macht des Willens anerkannt wird? und warum ſagt man vom Thiere nicht, daß es etwas mit Willen thue, in etwas einwillige, und warum vom Menſchen, daß er bei dem, was er thut, ſich ſelbſt überwinde? Kommen wir hier ohne Sophiſterei durch, ohne die Annahme von etwas Uebergreifendem, Schlechthinigem im Willen, welches von dem Complex aller Urſachen und Determinationen nicht ergriffen wird und werden kann, ſondern ſie ergreift und ihnen die Richtung erſt giebt, in welcher ſie wirken ſollen? Wenn wir nun aber ſo mitten in der zeitlichen Entwicklung ein ſolches ſo zu ſagen relativ abſolutes Princip im Willen vorausſetzen, das über alle Beſtimmtheit übergreift und ſie beherrſcht, ſo fürchtet der Determinismus: es werde auf dieſe Art alle Stetigkeit der ſittlichen Entwicklung aufgehoben, insbeſondere alſo auch alle auf die Bildung einer ſolchen Stetigkeit gerichtete Thätigkeit, alle Erziehung unmöglich gemacht (vgl. darüber insbeſondere Romang, Unterſuchungen über die menſchliche Freiheit. Bern 1835), im Gegentheil ſei nur unter der Vorausſetzung einer abſoluten Beſtimmtheit alles menſchlichen Thuns, wo Urſache und Wirkung unmittelbar ſich entſprechen, ein planmäßiges Verfahren der Erziehung, das auf einen Erfolg rechnen könne, denkbar (vgl. den Art. Erziehung II. B. S. 252). Dieſe Einwendung trifft nicht, ſobald man nur nicht den Begriff der Freiheit mit dem ſchrankenloſer Willkür gleichſetzt; vielmehr reichen die oben bezeichneten Schranken der Willensfreiheit ſchon hin, um jenes Bedenken des Determinismus zu beſeitigen. Weiter aber iſt daran zu erinnern, daß der richtig gedachte Begriff der Freiheit keineswegs in ſich ſchließt, daß der menſchliche Wille ſich urſprünglich ganz gleich zum Böſen wie zum Guten verhält; vielmehr iſt (vgl. den Art. Erbſünde) der menſchliche Wille urſprünglich erſchaffen mit einer Richtung auf das Gute hin, ſo gewiß der Menſch Gottes Ebenbild war, nur daß er dieſe Richtung nun ſelbſtthätig ergreifen und affirmiren konnte und auch ſollte, wie er auch dieſelbe abbrechen und ſich zum Böſen wenden konnte, aber nicht ſollte. Damit iſt eine urſprüngliche Wahlverwandtſchaft des Willens mit dem Guten gegeben, an welcher die Erziehung einen weſentlichen Anknüpfungspunct hat. Mag nun auch dieſe urſprüngliche Wahlverwandtſchaft mit dem Guten durch die eingetretene Macht der Sünde factiſch in das Gegentheil umgeſchlagen ſein, ſo kann ſie doch durch die Wirkung der erlöſenden göttlichen Gnade wieder belebt werden und iſt dann wieder für die Erziehung eine Garantie ihres Gelingens, wenn auch ſelbſtverſtändlich keine abſolute. Ebenſo hat die Erziehung am Gewiſſen, an ſeiner gebietenden, warnenden und drohenden Stimme ihren Bundesgenoſſen, welcher die Freiheit zügelt, wenn er ſie auch nicht zwingen kann und ſoll. Wenn ſo das Gute das iſt, worauf das menſchliche Weſen urſprünglich angelegt iſt und worauf es innerlich und äußerlich hingewieſen und hingeleitet wird, ſo wird das allgemeine Geſetz, daß jede Kraft durch Uebung und Gewöhnung eine ſtetige Richtung erzeugt und ſie beſtärkt, um ſo gewiſſer auch in dieſem Gebiete der ſittlichen Entwicklung ſeine Beſtätigung finden; das Gute wird in Folge der Erziehung, Gewöhnung und Uebung mehr und mehr zum Charakter, ja ſo zu ſagen zur andern Natur werden; in welchem Sinne und unter welchen Einſchränkungen, werden wir unten noch ſehen, wenn wir von der Freiheit als materialer im Unterſchied von der formalen und im Verhältnis zu ihr weiter reden werden. Immerhin wird ſchon nach dem Bisherigen die Furcht als grundlos erſcheinen müßen, als ob unter Vorausſetzung einer wahren Willensfreiheit jeder Zögling in jedem Augenblicke das mühſame Werk der Erziehung wieder zerſtören und alle Grundſätze, die ihm eingepflanzt wurden, wieder auf die Seite werfen könnte. Auf der andern Seite folgt freilich aus der Annahme einer Willensfreiheit die allgemeine Möglichkeit einer ſolchen, die bisher eingehaltene ſtetige Richtung plötzlich abbrechenden Bewegung des Willens. Der Indeterminismus iſt aber auch ſo weit ent-

ſernt, dies beſtreiten zu wollen, daß ihm vielmehr gerade die unleugbare und in ſittlicher Hinſicht ſo wichtige Thatſache einer ſolchen nicht nur partialen, ſondern radicalen und totalen Aenderung, eines ſolchen unberechenbaren plötzlichen Umſchlagens in das Gegentheil ſowohl im Guten als im Böſen als ein Beweis der Willensfreiheit gilt, während der Determinismus auch dieſe Thatſache nur als das nothwendige Reſultat innerer und äußerer Verhältniſſe betrachten kann und will. Jedenfalls aber kann ſchon im Angeſichte dieſer Thatſache keine abſolute Stetigkeit der ſittlichen Entwicklung angenommen und nicht eine abſolute Beſtimmtheit des menſchlichen Willens als die nothwendige Bedingung derſelben poſtulirt werden. Iſt ſo die Möglichkeit der Erziehung überhaupt keineswegs bedingt durch die deterministiſche Grundvorausſetzung, ſo wird vielmehr umgekehrt das Weſen und der Werth der Erziehung durch dieſelbe gefährdet und verletzt. Soll die Erziehung nicht durch den freien Willen vermittelt ſein, ſo wird ſie, wenn man nicht ſagen will zur Dreſſur und bloßen Gewöhnung, wenigſtens nur zu einer die nothwendige Selbſtentfaltung veranlaſſenden und äußerlich mitbeſtimmenden Einwirkung, und damit iſt der Energie und der Würde des erziehenden Willens, welcher in gleichem Maße ſich anſpannt, als das Ziel der Erziehung ein großes und ſchweres iſt und ein freier Wille zu dieſem Ziele geführt werden muß, der Nerv abgeſchnitten; nicht weniger iſt aber auch die Würde und Energie des zu erziehenden Willens herabgedrückt, wenn er nicht als ein ſeinem Weſen nach ſelbſtmächtiges Princip, ſondern in Wahrheit nur als der Einheitspunct der zuſammenwirkenden nothwendigen äußern und innern Urſachen in Anſpruch genommen wird. Dagegen wolle man nicht das Beiſpiel ſolcher Pädagogen geltend machen, welche, obwohl von deterministiſchen Prämiſſen ausgehend, doch das Ziel der Erziehung ſo hoch und würdig als möglich ſtellen und die Forderung an die Erzieher und Zöglinge nicht um ein Jota herabſtimmen wollen. Abgeſehen von anderem, iſt das vielfach nur die oben angedeutete glückliche Inconſequenz, in welcher die unüberwindliche Wahrheit der falſchen theoretiſchen Prämiſſen ſpottet; allein ſie findet auch ſogar nicht immer ſtatt, ſondern es macht ſich die Conſequenz jener falſchen theoretiſchen Prämiſſen auch praktiſch geltend. Wie oft ſtumpft ſich der rechte Ernſt und die rechte Kraft der Erziehung ab in der feigen Ergebung in die eingebildete Macht der gegebenen Verhältniſſe, in das unwürdige Bekenntnis: dieſer und jener ſei nun einmal ſo und ebendarum nichts zu ändern. Oder iſt es zufällig, daß bei Völkern moslemiſchen Glaubens der Fatalismus jede conſequente und vernünftige Erziehung vereitelt? Aber es hat ja ſogar nicht an Philoſophen gefehlt, welche freilich im directen Gegenſatz zu andern, welche den Determinismus für die Möglichkeit einer Erziehung fordern zu müßen meinen, vielmehr aus ihrem Determinismus die Unmöglichkeit der Erziehung, der Umänderung des jedem angebornen ſittlichen Charakters durch erziehenden Einfluß folgerten, wie Schopenhauer (vgl. darüber die Bemerkungen Band II. S. 252 Art. Erziehung); dieſer Satz iſt nun freilich ſo bizarr, ſo monſtrös, daß nur ein Philoſoph ihn wagen kann und ihn zu widerlegen nicht der Mühe werth ſein dürfte. Wir müßen aber nun noch einen Schritt weiter gehen und ſagen, daß der Determinismus den poſitiven Thatſachen des unmittelbaren, insbeſondere des unmittelbaren ſittlichen Bewußtſeins, welche die Hauptſtütze des Indeterminismus bilden und für die Erziehung von größter Wichtigkeit ſind, nicht gerecht wird und werden kann. Das unmittelbare Bewußtſein ſetzt bei allem, was der menſchliche Wille wirklich thut, voraus, daß er es auch nicht thun und daß er auch anders hätte handeln können. Der Determinismus beſtreitet nun freilich, daß dies eine Thatſache des unmittelbaren Bewußtſeins ſei, erklärt es vielmehr für ein nachfolgendes und zwar falſches Urtheil, daraus entſpringend, daß nur der nächſte Ausgangspunct des Handelns im Willen ins Auge gefaßt wird, ohne daß man die Geſammtheit der tieferliegenden, nothwendig beſtimmenden inneren und äußeren Urſachen erkennt. Dagegen läßt ſich aber ſchon mit Zeller (Ueber die Freiheit des Willens ꝛc. in f. theolog. Jahrbüchern, 1846, 3. Heft) erwiedern, daß es ſich nicht begreifen laſſen will, wie ſein der Vorausſetzung nach durchaus nothwendiges Thun dem Subjecte als willkürliches

zum Bewußtſein komme, oder vermöge welcher Nothwendigkeit das, was in keiner Beziehung anders ſein kann, ſich ganz allgemein im Bewußtſein als ein andersſeinkönnendes abſpiegeln ſollte? und warum denn das menſchliche Bewußtſein an dieſes falſche Urtheil, an dieſen Schein ohne Realität nothwendig gebunden ſein müßte? Dies iſt ſchon für ſich betrachtet eine ſchwere Beeinträchtigung der Wahrheit des unmittelbaren Bewußtſeins oder, wenn man will, des unmittelbaren Urtheils im Menſchen, aber es wird noch viel ſchlimmer im Verhältnis zu den ſittlichen Grundthatſachen. Der Menſch ſieht ſich unmittelbar gedrungen, ſich das, was er thut, als die eigene, durch die Entſcheidung ſeines perſönlichen Willens ohne ſchlechthinige Nöthigung von außen und innen herbeigeführte That zuzurechnen, ſich als Urheber ſeines Thuns im ſtrengen Sinne des Wortes zu betrachten, insbeſondere aber fühlt er ſich gedrungen, ſein Thun mit dem ſich innerlich ankündigenden und ſeinen Gehorſam in Anſpruch nehmenden Sittengeſetz zu vergleichen und die Uebereinſtimmung oder Nichtübereinſtimmung desſelben mit dieſer Norm als eine durch ihn ſelbſt verurſachte entweder zu billigen oder anzuklagen. Eine beſondere Schwierigkeit in ethiſcher und pädagogiſcher Beziehung bietet dabei das Schuldbewußtſein dar, vermöge deſſen der Menſch das Böſe, das er gethan hat, nicht nur als böſe, als Störung der göttlichen Ordnung, ſondern auch als durch ihn ſelbſt verurſachte Störung der göttlichen Ordnung erkennen muß, womit ſich dann das Gefühl der Unluſt verbindet und zwar in der Geſtalt der Scham, indem das Bewußtſein des eigenen beſſern Selbſts, das göttliche Ebenbild im Menſchen reagirt gegen das begangene Böſe und dem Menſchen dasſelbe als eine Herabwürdigung und Entweihung zu fühlen giebt. Dazu kommt aber auch die Empfindung der Strafwürdigkeit, das quälende und ängſtigende Bewußtſein, für die Störung der göttlichen Ordnung in die Genugthuung an den verletzten göttlichen Willen, in die Strafe verhaftet zu ſein. Dieſes Schuldbewußtſein im vollen Sinne des Wortes iſt aber etwas, was den Menſchen zunächſt wider ſeinen Willen ergreift; nicht eigentlich er hat es, ſondern es hat ihn, erfaßt und beherrſcht ihn, aber er kann nun demſelben innerlich Raum und Recht geben oder nicht. Im erſtern Falle entſteht das ernſtliche und tiefe Leid um die begangene Sünde, das Sichſchuldigbekennen, und der ſchmerzliche Wunſch, das Böſe, das man hätte unterlaſſen können, nicht begangen zu haben, oder die Reue, mit welcher ſich unmittelbar verbindet das Verlangen nach der Herſtellung des geſtörten harmoniſchen Verhältniſſes mit Gott und der Wille einer Umkehr der Lebensrichtung, was man gewöhnlich Buße nennt. Wie will nun der Determinismus, obwohl er die Willensfreiheit leugnet, gleichwohl dieſe Thatſachen des Schuldbewußtſeins, der Reue, der Buße erklären, welche die Willensfreiheit unmittelbar vorauszuſetzen ſcheinen? Die Sünde, ſagt der Determinismus, iſt die eigene That des Menſchen und ihm zuzurechnen, ſofern ſie nicht die unmittelbare Folge äußerer Einwirkungen iſt, ſondern aus dem Innern des Menſchen zunächſt hervorgeht, ſofern das, was durch den Menſchen geſchieht, in ihm ſelbſt, in ſeinem perſönlichen Weſen ſeinen Grund und ſeine Quelle hat. Und weiter muß der Menſch vermöge einer innern Nöthigung ſein Thun mit dem ihm einwohnenden Sittengeſetze vergleichen und dasſelbe als dieſem angemeſſen oder nicht angemeſſen erkennen. Die Angemeſſenheit oder Nichtangemeſſenheit zu dieſem Geſetze bleibt aber dieſelbe, ob die That frei oder nothwendig iſt. Durch das Bewußtſein des Geſetzes einerſeits und das der Unangemeſſenheit zu demſelben andererſeits wird ſofort der Trieb angeregt, über dieſe Unangemeſſenheit hinauszudringen zu Erfüllung der ſittlichen Forderung. Ueberhaupt ſind alle die Gefühle und Urtheile, welche das Handeln begleiten und ihm folgen, nach der Anſchauung des Determinismus ebenſo viele von Gott geordnete Triebfedern, durch welche der Menſch dazu bewegt werden ſoll, das zu werden, was er der göttlichen Idee nach werden ſoll. Insbeſondere muß der Menſch in Folge göttlicher Determination das Böſe nicht nur als ſolches, ſondern auch als ſeine eigene That erkennen, damit der Schmerz des Schuldbewußtſeins entſtehe und dadurch das Verlangen nach dem Guten erregt werde, welches ſeiner Verwirklichung den Weg bahnt. Faſſen wir dies etwas ge-

nauer ins Auge, ſo wird uns vom Determinismus geſagt (vgl. Sigwart, das Problem von der Freiheit des menſchlichen Willens ꝛc. Tübing. Zeitſchr. 1839, 3. Heft): das Urtheil über die Unangemeſſenheit einer Handlung zum Geſetze ſetze ſich in das andere um: das hätte der Menſch thun, das andere laſſen ſollen, glaube aber dann der Menſch, daß er dasjenige, was er nach ſeiner gegenwärtigen Ueberzeugung hätte thun oder laſſen ſollen, auch hätte thun und laſſen können, ſo iſt dies eine pſychologiſche Selbſttäuſchung, welche daher rührt, daß er alle die äußern und innern Urſachen, die auf ſein Thun und Laſſen einwirkten, und den Einfluß derſelben nicht genau kennt und richtig ſchätzt, — insbeſondere aber darin liegt, daß er den Zuſtand vor und während der Handlung und den nach ihr verwechſelt und darnach meint, daß, was in dem einen möglich und wirklich iſt, ebenſo in dem andern möglich geweſen wäre; daraus erkläre ſich nun auch das Gefühl der Reue, das in Abſicht auf die Vergangenheit auf pſychologiſcher Selbſttäuſchung beruhe, in Abſicht auf die Zukunft aber zu jenen bewegenden innern Urſachen gehöre, durch welche der Menſch dem Ziele ſeiner Beſtimmung entgegengeführt werden ſoll. Allein wenn der Determinismus behauptet, das Urtheil: dieſe oder jene Handlung iſt dem Geſetze unangemeſſen, ſetze ſich um in das andere: ſie hätte gethan oder unterlaſſen werden ſollen, ſo fragt ſich, ob dieſe Umſetzung eine wahre und berechtigte iſt; iſt ſie wahr, ſo ſchließt ſie in ſich, daß ſo hätte gehandelt oder nicht gehandelt werden können, daß man einer Forderung des Geſetzes hätte entſprechen oder nicht entſprechen können. Soll nun aber, wie der Determinismus will, das Thun oder Nichtthun nothwendig ſein, mußte der Menſch handeln wie er gehandelt hat, ſo iſt jene Umſetzung unwahr und beruht auf einer pſychologiſchen Selbſttäuſchung, und es iſt daher begreiflich, daß der Determinismus jenen Satz zuletzt doch wieder zurücknehmen muß (vgl. Sigwart a. a. O.) und behauptet: man dürfe nicht ſagen: ich hätte anders handeln ſollen, wohl aber: ich ſoll ein anderer werden, ich bin nicht, was ich werden ſoll; das erſte Urtheil, ſoweit es auf Vergangenes gehe, ſei ganz unpraktiſch, das andere aber, das auf das Künftige geht, ganz und allein praktiſch. Wenn nun aber nicht geſagt werden darf: ich hätte anders handeln ſollen, ſo wird eben damit zugegeben, daß man ſo und nicht anders habe handeln müßen und daß man nun ein anderer werden müße und auch könne, nachdem und weil man zuerſt böſe gehandelt habe; wie ſoll aber in einem ſolchen Falle noch ein Schuldbewußtſein und eine Reue im wahren Sinne des Wortes ſubjectiv möglich ſein? Könnte man unter dieſer Vorausſetzung eine Handlung etwa im allgemeinen auch noch zurechnen, ſo könnte doch das Gefühl der Unluſt, der Scham, der Strafwürdigkeit nimmermehr zu ſeiner ganzen Tiefe und Wahrheit ſich entwickeln, wenn man zugleich wüßte: die That war nothwendig. Die Erfahrung zeigt, daß der Menſch das Schuldbewußtſein, welches ihn ergreift, zu entkräften ſtrebt durch Berufung auf alle mögliche, ihn nöthigende Umſtände und Verhältniſſe, allermeiſt auf ſeine Individualität, vermöge welcher er einmal ſo ſei und habe handeln müßen; auf der andern Seite greifen gerade die ſittlich kräftigſten Naturen von allen möglichen Erklärungs- und Entſchuldigungsgründen ihrer Sünde zurück auf die Freiheit, als auf das Vermögen eines Andershandeln-Gekonnthabens und heften daran den ganzen Schmerz ihres Schuldbewußtſeins und ihrer Reue. Wäre das menſchliche Thun eben nur das Product einer wie immer im einzelnen Falle unerkannten Nothwendigkeit, dann ließe ſich nimmermehr begreifen, warum der Menſch nicht daran ſich gewöhnen ſollte, ſein Thun in die Reihe deſſen, was einmal geſchehen iſt, hineinzuſtellen und damit gleichſam von ſich abzulöſen. Wenn dagegen das unverworrene ſittliche Urtheil des Menſchen auf ſein vergangenes Thun immer wieder, ſei es nun mit Freude oder mit Schmerz, als ein unablösbares, perſönliches Eigenthum zurückblickt, ſo liegt darin die unvertilgbare Gewißheit der Freiheit des Willens. „Dadurch, daß der Wille die ganze Unendlichkeit des Selbſt in das hineinlegt, für was er ſich entſcheidet, dadurch hat die That ihre unermeßliche Schwere, nicht dadurch, daß ſie als Geſchehenes unabänderlich iſt; die unabänderliche Vergangenheit deſſen, was geſchehen iſt, geht vorüber, zieht mit dem großen Strome des Geſchehens

von dannen, aber die geſchehene That bleibt eine ewig gegenwärtige, eben weil ſie frei iſt" (Weitzſäcker, Jahrbücher d. deutſchen Theologie, Band 1). Eben darum klagt ſich auch der Menſch, wenn er gegen ſein eigenes ſittliches Bewußtſein wahr iſt, um dieſes gethanen und nicht nur geſchehenen Böſen unnachſichtlich ſelbſt an und hält ſich dasſelbe um ſo mehr als verwerflich vor, als es nicht nur überhaupt eine Verletzung des heiligen Willens Gottes iſt, ſondern als es ein freier Wille iſt, welcher ſie unterlaſſen konnte und gleichwohl ſie ſich zu Schulden kommen ließ, und als durch dieſes Böſe dem Guten, welches allein ein Recht auf das Daſein hat, die Kräfte und Mittel entzogen worden ſind. Wer das Böſe als ein ſolches innerlich erkennt und verabſcheuen lernt, wird ſich gewiß nicht die Deutung gefallen laſſen: das Böſe ſei ihm ſchmerzlich, weil und ſofern er das Gute noch nicht verwirklichen konnte, während doch ſein Schmerz vielmehr gerade daran haftet, daß er das Gute auch bisher ſchon noch nicht verwirklicht hat, daß er das Böſe gethan hat, wo er Gutes hätte thun können und ſollen; und dieſe ſchmerzliche Erkenntnis einer ſelbſtverſchuldeten Verſäumnis wird zu einem um ſo kräftigeren Antriebe werden, wenigſtens das noch übrige Leben um ſo gewiſſenhafter im Dienſte des Guten anzuwenden. Das, was der Determinismus in ſeiner Befangenheit für das Unpraktiſche an dem Schuldbewußtſein und der Reue erklärt, iſt vielmehr gerade das am meiſten Praktiſche und Vorwärtstreibende, womit nicht geleugnet werden ſoll, daß auch dieſer in die Vergangenheit gekehrte Blick der Reue krankhaft und verkehrt, zu einem ſolchen Sichvertiefen in den Abgrund der Sünde werden kann, durch welches dem Geiſte die Kraft und Freudigkeit geraubt und der Fortſchritt der ſittlichen Entwicklung gelähmt werden müßte. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auch vom Erzieher der Hebel der Erziehung, welcher ſich in dieſen ſittlichen Factoren, dem Schuldbewußtſein, der Reue, Buße darbietet, nimmermehr mit vollem Ernſte und voller Kraft in Bewegung geſetzt werden kann, wenn er, von deterministiſchen Anſchauungen ausgehend, das Weſen und die Wahrheit derſelben nicht vollkommen zu erkennen im Stande iſt, daß er vielmehr zu einer Simulation gezwungen wäre, welche die Kraft der Einwirkung nothwendig ſchwächen müßte, ſo gewiß nur der Schlag recht in das Gewiſſen des zu Erziehenden trifft, der aus dem eigenen Gewiſſen des Erziehers kommt, und der volle ſittliche Schmerz über die Sünde und das Unrecht dem Gemüthe des Verirrten nur dann ſich mittheilen kann, wenn der Strafende und Züchtigende ihn mitempfindet und zuerſt empfunden hat. Zu dieſen ethiſchen Schwierigkeiten des Determinismus, welche ebenſo viele pädagogiſche ſind, geſellt ſich nun weiter unmittelbar der ſchwere Conflict, in welchen der Determinismus mit dem religiöſen und chriſtlich-religiöſen Glauben kommt. Darüber möge ein bewährter Forſcher in dieſem Gebiete, Jul. Müller, reden; er ſagt: „eine dunkle dämoniſche Macht, welche Selbſtſucht, Lüge, Haß ſelbſt geordnet als einen nothwendigen, doch nie ganz verſchwindenden Schatten des Guten, und welche dann doch dem Menſchen dafür die Verantwortlichkeit in ſeinem Bewußtſein auflabet und ſo zu der Laſt der Sünde auch die innere Qual der Selbſtzurechnung hinzufügt, mag auf polytheiſtiſchem und pantheiſtiſchem Standpuncte eine gewiſſe Begreiflichkeit haben, aber mit den Grundbegriffen des chriſtlichen Theismus ſteht dieſe Vorſtellung in unauflöslichem Widerſpruch, indem ſie nicht bloß die Wahrhaftigkeit und Heiligkeit Gottes verletzt und alles Vertrauen zu ſeiner Offenbarung untergrabt, ſondern auch an die Stelle der Liebe Gottes despotiſche Grauſamkeit ſetzt." Mit einer pantheiſtiſchen Weltanſchauung aber haben wir inſofern hier nicht weiter zu ſtreiten, als ihre Unvereinbarkeit mit der chriſtlichen und überhaupt einer ethiſchen Weltanſicht durch die Geſchichte der Theologie und Philoſophie in unſerem Jahrhundert jedem, der ſehen kann und will, klar bewieſen iſt. Einen Theismus aber, welcher gleichwohl deterministiſch ſein und bleiben will, trifft die bezeichnete Anklage, daß er den religiöſen Glauben verwirre, in ihrer ganzen Schwere; auf die Schwierigkeit, welche entſteht, wenn man eine vollkommene Heiligkeit Gottes vorausſetzt und dennoch einen nothwendigen Durchgang durch das Böſe für den Menſchen poſtulirt, habe ich ſchon im Art. vom Böſen hingewieſen. Man hat nun freilich

geglaubt, allen dieſen Schwierigkeiten entgehen zu können durch die Unterſcheidung der ſubjectiven, moraliſch-religiöſen und der objectiven, rein wiſſenſchaftlichen Betrachtungsweiſe; man ſagt: im unmittelbaren Bewußtſeln kann die Sünde nicht als Nothwendiges gelten und erſcheinen, d. h. ſie muß frei erſcheinen, weil nur unter dieſer Form das Schuldbewußtſein und die Reue ſubjectio möglich iſt. Reflectirt man aber darüber und erkennt die Nothwendigkeit des Böſen, ſo geht man über die Sphäre der Unmittelbarkeit hinaus und beginnt zu philoſophiren, eine Betrachtungsweiſe, welche gar nicht eintritt, wenn und ſo lange der Menſch ſich praktiſch verhält, alſo auch gar keinerlei Einfluß auf ſein praktiſches Verhalten haben kann. Aehnlich wenigſtens iſt die Art, wie proteſtantiſche Theologen (Calvin und auch Luther früher) einen verborgenen und offenbaren Willen Gottes unterſchieden und gelehrt haben: nach ſeinem verborgenen Willen, über welchen der Menſch nicht grübeln ſoll, will und wirkt Gott das Böſe, nach ſeinem offenbaren, welchen er uns in der Schrift, ſowie im Gewiſſen verhält, will er es nicht, und daran hat ſich der Menſch zunächſt als ſittlicher und religiöſer zu halten. Daß mit einem ſolchen Dualismus einer doppelten Anſchauungsweiſe nichts geholfen iſt, leuchtet von ſelbſt ein; wie ſoll ein ungetrübter, in ſich einſtimmiger Glaube an die Heiligkeit und Wahrhaftigkeit Gottes damit ſich vereinigen, wie das zweifelloſe Vertrauen in die Offenbarung Gottes im Gewiſſen und der Schrift dabei ſich aufrecht erhalten laſſen? Wollten wir auch das Wiſſen um die Nothwendigkeit des Böſen nur als Eigenthum der Philoſophie betrachten — und doch, wer kann wehren, daß es nicht auch in das allgemeine Bewußtſein hereindringe — ſo müßte allermindeſtens im Philoſophen, ſofern er nicht nur das, ſondern auch ſittliches Individuum iſt, jener gefährliche Conflict zwiſchen den Thatſachen des ſittlichen Bewußtſeins, vor allem des Schuldbewußtſeins und der behaupteten Nothwendigkeit des Böſen entſtehen. Man kann freilich von der Philoſophie nicht verlangen, daß ſie überall in unmittelbarem Verhältnis zu den Forderungen und Aufgaben des thätigen und ſittlichen Lebens ſtehe, daß ſie durchaus praktiſch ſei, aber doch jedenfalls, daß ſie nicht unpraktiſch inſofern ſei, als ſie nicht Lehrſätze aufſtellen ſoll, welche das praktiſche, ſittlich thätige Leben unmöglich machen; thut ſie aber dies gleichwohl, ſo verdient ſie allerdings auch den Namen der Philoſophie, wahrer Wiſſenſchaft nicht, die ein Wiſſen von dem Wirklichen und Wirklichwerdenden, nicht von Widerſprechendem und Unmöglichem ſein ſoll. Freilich ſtellen nun manche Philoſophen das Axiom einer unbedingten Nothwendigkeit alles Geſchehens und eines unzerreißbaren Naturzuſammenhangs als eine Lebensfrage für die Möglichkeit der Philoſophie ſelbſt hin. Wenn die Philoſophie die Einheit und Nothwendigkeit, den Zuſammenhang alles Seienden zu erkennen und ſo ein geſchloſſenes Syſtem des Wiſſens zu bilden habe, ſo liege darin die Vorausſetzung, daß das Seiende eine in ſich vollkommen geſchloſſene Einheit, einen ununterbrochenen Zuſammenhang darſtelle. Allein dieſe Beſtimmung der Aufgabe der Philoſophie auch zugegeben, läuft dabei doch eine weſentliche Verwechslung unter. Das Wirkliche und Geſchehene ſtellt allerdings eine Einheit und einen Zuſammenhang dar, in welchem Urſachen und Wirkungen in einander greifen; daraus folgt aber noch keineswegs, daß dieſe nun vorhandene Einheit und dieſer reale Zuſammenhang die einfache, gleichſam ungebrochene Erſcheinung eines ewig Nothwendigen ſei und nicht vielmehr das gemeinſame Product des welterhaltenden und weltregierenden göttlichen Willens einer- und des freien menſchlichen Willens andererſeits, ſo zwar, daß die göttliche Weltregierung die Folgen der freien Willensentſcheidungen, „die Entwicklung der That zur Begebenheit," in ihrer Hand hat, und mögen nun die Willensentſcheidungen mit den Forderungen des göttlichen Willens zuſammenſtimmen oder ihnen widerſtreiten, jedenfalls jene Folgen, ſei es beſtätigend oder hindernd, beſchränkend und umbeugend immer wieder einen Zuſammenhang herſtellt, durch welchen der göttliche Weltplan dem Ziele entgegenführt, an welchem alle zeitliche Entwicklung als eine gemeſſene Größe zuletzt ankommen muß. Mag daher auch das Product, die Welt in ihrem wirklichen Sein und Daſein oder als vergangene und gegenwärtige betrachtet, als ein fortſchreitender Zuſammenhang

von Urſachen und Wirkungen erſcheinen, darum iſt der Grund und die Quelle desſelben keineswegs eine ewige, unabänderliche Nothwendigkeit. Und wenn die Philoſophie in ihrem Syſtem ein Abbild der Welt, wie ſie wirklich iſt, geben will, muß ſie alle die pſychologiſchen und ethiſchen Thatſachen, welche nur aus der Freiheit erklärbar ſind und nicht etwa aus einer vorausgeſetzten, von der Philoſophie aber nicht einmal im einzelnen nachweisbaren Nothwendigkeit, zugleich mit der fortlaufenden Verkettung alles Wirklichen anerkennen; mag ſie immerhin das Zuſammengreifen aller realen Factoren der Weltgeſchichte rückwärts nachweiſen können, ſo kann ſie damit die Freiheit als formalen Factor nicht beſeitigen, weil ein Theil, und ein ſehr weſentlicher Theil jener realen Factoren nur unter der Vorausſetzung einer wahren Willensfreiheit ſich begreifen läßt. Nun will man aber freilich weiter eben daraus, daß die göttliche Weltregierung den Zuſammenhang in allem Wirklichen herſtellt, ſchließen, daß dies nur ein unabänderlich beſtimmter, nothwendiger Zuſammenhang ſein könne; denn das Göttliche, als das Abſolute, müße ſeinem Begriffe nach das ſchlechthin Wirkende und alles Beſtimmende ſein. Allein denkt man ſich das Abſolute pantheiſtiſch, ſo wäre zu beweiſen, was bis auf dieſen Tag nicht bewieſen iſt, daß nicht entweder der Begriff des Abſoluten, wenn man ſein Sein nicht real unterſcheidet von dem des Endlichen, zerſtört oder der Begriff des Endlichen zu einem Schein gemacht oder vielmehr ein Standpunct eingenommen wird, auf welchem man alternirend von einem jener Irrthümer in den andern übergeht. Denkt man ſich aber das Abſolute theiſtiſch und behauptet gleichwohl, daß die Allmacht und Allwiſſenheit des perſönlichen Gottes der Freiheit des menſchlichen Willens keinen Raum laſſe, ſo kann man den Begriff der göttlichen Heiligkeit und Liebe gegenüber vom Böſen, deſſen Urſache Gott ſein müßte, nicht unverletzt erhalten. Will man dies, ſo hat man keine andere Wahl als anzunehmen, daß Gott ſeine Allmacht, ebendamit aber auch ſeine Allwiſſenheit, in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung freier Weſen, welche eben nur in ihrer Freiheit, in ihrer „derivirten Abſolutheit" ein wahres vollkommenes Abbild des perſönlichen, ſelbſtmächtigen Gottes ſind, vermöge ſeiner Liebe und Heiligkeit beſchränkt habe und fortan beſchränke. Die Möglichkeit einer ſolchen Selbſtbeſchränkung folgt zwar unmittelbar aus dem reinen und vollen Begriff der göttlichen Liebe, welcher auch als metaphyſiſches Princip zu verwerthen iſt, kann aber im Gegenſatz zu den erhobenen Bedenken hier nicht weiter begründet werden, ſondern iſt im Zuſammenhang der chriſtlichen Glaubenslehre feſtzuſtellen (man vergleiche Martenſen, chriſtliche Glaubenslehre, Jul. Müller, Lehre von der Sünde). Uebrigens iſt durch die Nachweiſung aller der Schranken, in welche die Freiheit des Willens eingeſchloſſen iſt, ſchon ein weſentlicher Theil der gegen die Möglichkeit einer Selbſtbeſchränkung Gottes geltend gemachten Einwendungen beſeitigt. Bleiben aber auch Räthſel dabei übrig, ſo wird ſich nur fragen, ob wir nicht, wenn unſer endliches Denken unter dieſe Räthſel ſich demüthigt, größeren Schwierigkeiten entgehen, als wir ſchaffen, wenn wir den Knoten durch Leugnung der Freiheit zerhauen wollten.

Läßt ſich nun der richtige Begriff der Willensfreiheit und ſeine Realität gegenüber von den Anfechtungen des Determinismus immerhin ſo, wie es bisher geſchehen iſt, rechtfertigen, ſo iſt doch damit die ganze Frage inſofern noch nicht erledigt, als die Freiheit nur erſt an ſich als urſprüngliche und weſentliche Eigenſchaft der menſchlichen Natur ins Auge gefaßt und von dem ſittlichen Zuſtand derſelben, wie er geſchichtlich geworden iſt und nun herrſcht, und dem Verhältnis desſelben zu der Freiheit abgeſehen wurde. Wenn die Freiheit das Vermögen des Willens iſt, ſich aus ſich ſelbſt zu beſtimmen, ebendarum ſich aus ſich ſelbſt zu entſcheiden zu Handlungen in Uebereinſtimmung mit den Forderungen des Sittengeſetzes oder im Gegenſatz zu demſelben, ſo ſcheint der Menſch vermöge dieſer Freiheit auch das Sittengeſetz nach allen Seiten vollſtändig erfüllen und das Ideal des menſchlichen Lebens vollkommen darſtellen zu können. Man nennt dies — die Losreißung des menſchlichen Willens von dem beſtimmenden

Einfluß der ſelbſtiſchen und reinſinnlichen Triebe und die vollkommene Uebereinſtimmung deſſelben mit dem Sittengeſetz — die vollkommene Harmonie der menſchlichen Lebensbewegung mit ihrer eigenen, göttlich vorgezeichneten Idee auch Freiheit im engern Sinn, die reale oder auch materiale Freiheit, im Unterſchied von der bisher beſprochenen formalen; man vergleiche den Sprachgebrauch des Neuen Teſtaments, Joh. 8, 32. 36, 2 Cor. 3, 17, Röm. 8, 21, die herrliche Freiheit der Kinder Gottes. Ob nun dieſe Verwirklichung der realen Freiheit durch die bloße Bethätigung der formalen möglich ſei, das iſt die Frage. So entſchieden nun auf theologiſchem Gebiete der Rationalismus dies bejaht und die pelagianiſche Pädagogik in jeder Geſtalt damit übereinſtimmt, ſo laut erheben Bibel und Erfahrung Proteſt dagegen, indem ſie nichts davon wiſſen, daß je ein Menſch durch die bloße Anſtrengung jener natürlichen Wahlfreiheit das Gute aus innerem, lauterem Trieb verwirklicht und zu einem ganz vollkommenen Leben der Tugend geſtaltet hätte, — vielmehr unwiderſprechlich darauf hinweiſen, daß dies gar nicht möglich iſt, weil der Menſch, wie er jetzt von Natur erſcheint, unter der Uebermacht des Böſen, einer ſelbſtiſchen Grundrichtung, und ebendamit im Banne der Unmacht des reinſittlichen Triebes ſteht und in Folge davon zwar noch dieſes und jenes einzelne und relative Gute vollbringen, aber nicht das wahrhaft Gute, das göttlich Gute, das aus reiner Liebe zu Gott geſchieht, in ſich ſelbſt und durch ſich ſelbſt zur Herrſchaft bringen kann, wie der faule Baum keine guten Früchte erzeugen kann. Dies iſt das, was die chriſtliche Lehre Erbſünde nennt; vgl. den Art. Wenn nun vermöge dieſer Erbſünde der Wille material unfrei, weil durch die Macht des Böſen gebunden iſt, wie verhält ſich dann dieſe materiale Unfreiheit des Willens zu ſeiner formalen Freiheit? Auch dieſes Verhältnis haben manche Determiniſten inſofern ſchief aufgefaßt, als ſie auch mit dieſer materialen Unfreiheit die formale Nichtfreiheit des menſchlichen Willens glaubten begründen zu können und zu dürfen. Sie behaupten nämlich: daß der Menſch das Böſe, das er gethan hat, auch hätte unterlaſſen können, daß er den Zuſtand, aus welchem die einzelne Sünde hervorgieng, hätte ändern können, ſei eine pelagianiſche Meinung. So wenig der natürliche Menſch als ſolcher ſeinen unheiligen Zuſtand in einen heiligen verwandeln könne, ſo wenig könne auch das einzelne Böſe unterlaſſen werden, ſofern es nur die natürliche und nothwendige Folge des Geſammtzuſtandes iſt. Die wahre chriſtliche Reue gehe daher nur auf den Geſammtzuſtand und blicke von der Empfindung der Verkehrtheit des gegenwärtigen Zuſtandes auf den durch die Erlöſung zu empfangenden hinüber. Dieſe Meinung mancher Determiniſten, durch die ſie das Feſthalten an der formalen Freiheit als Pelagianismus hinſtellen und nur mit der Leugnung derſelben das religiöſe und chriſtlich-religiöſe Intereſſe vollkommen gewahrt glauben, beruht auf einer gewaltigen Verwirrung der Begriffe. Bereut der Sünder eine einzelne That, ſo ſetzt er damit voraus, daß ſie hätte unterlaſſen werden können und ſollen, leugnet aber darum keineswegs ſeinen ſündhaften Geſammtzuſtand überhaupt; denn die einzelne böſe That iſt eben nicht, wie jene Determiniſten wollen, die natürliche und nothwendige Folge des verkehrten Geſammtzuſtandes, iſt nicht die metaphyſiſch, ſondern ethiſch nothwendige Folge deſſelben, d. h. die zur andern Natur gewordene ſündhafte Richtung zieht den Menſchen zwar mit überwiegender Macht zur Sünde hin, aber ſie zwingt ihn nicht in der Art, daß nicht jede einzelne That noch irgendwie That und freie That des Willens wäre; wie könnte ſonſt der Sünder die einzelne That als ſolche bereuen, was er thun wird, wo er dem unverworrenen Urtheil ſeines Gewiſſens folgt, und wie könnte ſonſt, wenn die Freiheit gar nicht und nicht mehr, ſelbſt nicht als unkräftige Widerſtandskraft vorhanden wäre, ein großer Verbrecher an Stadien in ſeinem Leben ankommen, wo es auch für ihn noch eines wirklichen Entſchluſſes bedarf, um auch dieſe Schranken noch zu überſpringen! Wie immer aber der Sünder ſich gedrungen fühlt, die einzelne That als ſolche, die er hätte unterlaſſen ſollen und können, für ſich ins Auge zu faſſen, ſo wird er doch, je geſchärfter ſeine ſittliche Erkenntnis wird, deſto entſchiedener auch den Zuſammenhang der einzelnen böſen That mit ſeinem verkehrten Ge-

ſammtzuſtand erkennen und anerkennen und einſehen lernen, daß er im einzelnen nicht beſſer wird, wenn er nicht im ganzen beſſer und gut wird, ebenſo gewiß aber auch, daß er den verkehrten Geſammtzuſtand in ſich aufzuheben und im ganzen beſſer und gut zu werden vermag nicht durch die Kraft ſeiner formalen Freiheit, weil dieſe eben durch dieſen Geſammtzuſtand gelähmt und beſchränkt iſt. Dieſe Unfähigkeit hat alſo ihren Grund in der entſtandenen realen Unfreiheit des Willens und dieſe letztere ſtammt, wie die Lehre von der Erbſünde des weiteren zeigt, aus der formalen Freiheit und der falſchen Richtung, welche ſie eingeſchlagen hat, nicht aber iſt ſie, wie der Determinismus unterſtellt, die Folge der urſprünglichen Nichtfreiheit des menſchlichen Willens; denn wenn dies der Fall wäre, könnte auch die Reue als ſolche nicht auf den ſündhaften Geſammtzuſtand gehen; ſie kann vielmehr nur dann in der rechten Weiſe vorwärtsblicken auf den neuen, durch göttliche Erlöſung zu gewinnenden ſittlichen Lebensſtand, wenn ſie auch rückwärts auf einen reinen Urſtand blickt und die Sündenmacht als eine nicht urſprüngliche und nothwendige, ſondern nur durch menſchliche Schuld hereingekommene Störung betrauert. Wenn nun aber auch der Sünder den neuen ſittlichen Lebensſtand nicht durch die That ſeiner formalen Freiheit erreichen kann, ſondern durch göttliche That dazu befreit, „wiedergeboren werden muß von oben," ſo kann doch die formale Freiheit auch nicht ſo gänzlich in ihm aufgehoben ſein, daß nicht noch das Verlangen nach dem Beſſeren und Guten, nach einer Umkehr ſeiner ganzen ſittlichen Lebensrichtung in ihm entſtehen, genauer aber durch die göttliche bekehrende That in ihm hervorgerufen und von ihm ſelbſt dann innerlich ergriffen und affirmirt werden könnte. Das iſt nicht der Sinn der chriſtlichen Lehre von der Erbſünde und kann nicht ihr Sinn ſein, daß ſie die Möglichkeit einer ſittlich-religiöſen Umkehr im Menſchen, und im Zuſammenhang damit einer ſittlich-religiöſen Erziehung ausſchlöße. Es iſt im Art. von der Erbſünde (II. Bd. S. 155) mit Recht darauf hingewieſen, daß nicht einmal die evangeliſche Kirchenlehre (freilich ſpeciell nur die lutheriſche) genauer angeſehen eine abſolute Knechtſchaft des menſchlichen Willens vorausſetzt, ſo extrem auch ihre Ausſprüche zu lauten ſcheinen; wenigſtens liegt das Correctiv für die letzteren andern Elementen der evangeliſchen Lehre zu Grunde, welche nur nicht herausgebildet ſind in Folge davon, daß überhaupt die volle evangeliſche Wahrheit noch vielfach in den Schranken und Hemmungen des ſcholaſtiſchen Begriffsſyſtems hängen geblieben iſt und im Kampf mit den Ueberſchreitungen des Chriſtlichwahren nach verſchiedenen Seiten hin zu keinem ſichern und ſcharf abgegrenzten Ausdruck deſſen, was ſie wollte, gelangt iſt. Ja man muß um ſo billiger hier ſein gegen die mehr mangelhaften, als falſchen Aufſtellungen der evangeliſchen Kirchenlehre, weil auch in der Bibel, namentlich beim Apoſtel Paulus, die religiöſe Betrachtungsweiſe, welche das neue Leben im Menſchen von der wirkenden göttlichen Gnade, mit Abſchneidung aller menſchlichen Eigenfähigkeit und alles menſchlichen Eigenruhms ableitet, und die ethiſche Betrachtungsweiſe, welche für die ganze Entwicklung dieſes neuen Lebens den menſchlichen Willen, ſeine Buße, ſeinen ſich hingebenden Glauben, ſeinen Gehorſam in Anſpruch nimmt und das endliche Seligwerden oder Verlorengehen des Menſchen von ſeinem eigenen Verhalten mit Ausſchluß einer unwiderſtehlich wirkenden Gnade abhängig macht—, weil auch hier dieſe beiden Betrachtungsweiſen zwar gleich entſchieden ausgeſprochen, aber, wie dies freilich in der Natur der Sache liegt, nicht dialektiſch mit einander vermittelt ſind. Wie nun aber die ſittliche Unfreiheit wirklich aufgelöst und der Menſch aus der Knechtſchaft der Sünde in die wahre Freiheit eines neuen, gottgeeinigten, heiligen Lebens zurückgeführt werden ſoll, iſt im Artikel von der Erbſünde theilweiſe ſchon angedeutet und kann in ſpätern Artikeln noch zur Sprache kommen; hier genügt es, den allgemeinen Geſichtspunct, von dem aus die Bildung dieſes neuen Lebens zu betrachten iſt, richtig zu ſtellen und damit den wahren Begriff der Freiheit abzuſchließen. Dieſer richtige Geſichtspunct beſteht mit einem Worte darin, zu erkennen, daß die ganze chriſtliche Lebensgeſtaltung das gemeinſame Werk der göttlichen Gnade und der menſchlichen Freiheit, und zwar in der

Art iſt, daß die Freiheit vor allem eine Freiheit des Empfangens oder eine freie Empfänglichkeit des Willens iſt und alle Selbſtthätigkeit des Menſchen im ſittlich-religiöſen Gebiete nur aus dem Empfangen heraus, aus den innerlich aufgenommenen Impulſen der göttlichen Gnade heraus ſich geſtalten kann. Wenn gleich die Freiheit das Vermögen der Selbſtbeſtimmung iſt, ſo iſt ſie als Eigenſchaft eines creatürlichen, von Gott fortan abhängigen Weſens Selbſtbeſtimmung nur in Folge eines Beſtimmtwerdens von Gott, ſei es nun unmittelbar im innerſten Lebensgrund oder mittelbar durch den Complex der übrigen creatürlichen Urſachen, alſo ein Wirken nur in Folge eines fortgehenden Empfangens. Der Rationalismus und Pelagianismus kann zwar dieſe allgemeine Abhängigkeit des menſchlichen Handelns neben der Freiheit nicht leugnen, er faßt ſie aber insbeſondere, ſofern ſie eine unmittelbare innerliche Abhängigkeit von Gott iſt, im Intereſſe ſeines ſpröden Freiheitsbegriffs nicht lebendig genug, daher es begreiflich iſt, daß er noch viel weniger die beſondere ſpecifiſche Abhängigkeit, in welche der menſchliche Wille zu der übernatürlich erlöſenden, wiedergebärenden und heiligenden Gnade Gottes tritt, anzuerkennen geneigt iſt, vielmehr ſie als mit der Freiheit unvereinbar verwirft. Die Kant'ſche Philoſophie und die durch ſie influirte Pädagogik iſt es insbeſondere, welche dieſen Irrthum ſozuſagen kanoniſirt hat, daß das ſittlich-religiöſe Leben einen ſittlichen Werth nur habe, ſofern es durch die eigene productive Kraft und die Anſtrengung des menſchlichen Willens erzeugt iſt, und daß ebendarum die göttliche Gnade für die Geſtaltung des ſittlich-religiöſen Lebens in Anſpruch nehmen nichts anderes ſei, als der ſittlichen Trägheit ein Faulheitskiſſen bereiten und die menſchliche Natur herabwürdigen. So verbreitet und ſich breitmachend dieſer Irrthum iſt, ſo iſt und bleibt er doch ein Irrthum, und ein oberflächliches Urtheil, wie dies ſchon aus dem Weſen und der Entſtehung des Glaubens als des Anfanges des neuen chriſtlichen Lebens klar hervorgeht. Der Glaube als die Hinwendung des innern Menſchen auf die rettende göttliche Gnade kommt aus dem Hören, aus der Selbſtbezeugung Gottes vor allem im Evangelium, durch welche der Menſch zur Buße, zur Erkenntnis ſeiner Sünde und Unfähigkeit und des erlöſenden und verſöhnenden Heiles in Chriſtus gerufen wird. Dieſen Ruf von außen, welchem die göttliche Lebensführung und das innerlich vorbereitende Wirken der Gnade zur Seite geht, kann der Menſch hören und ihm folgen oder nicht. Schritt vor Schritt wird der Menſch von dem an ihm arbeitenden Geiſte Gottes zur Erkenntnis und zum Gefühl ſeines Sündenverderbens geführt und von der Gnade Gottes gezogen und angezogen, aber er wird nur in dem Maße wirklich angezogen und erweckt, als er ſich anziehen und erwecken läßt; ſo wenig dies eigene Kraft und eigenes Verdienſt des Menſchen iſt, ſo gewiß iſt es doch wieder ſein Thun, die innerliche That des ſich von der Sünde Ab- und Gott Zuwendens; und ſo iſt dann auch der Glaube als das vollkräftig gewordene Verlangen nach Befreiung von der Laſt der Schuld und der Macht der Sünde, und als die unbedingte Hingabe an den verſöhnenden und erlöſenden Gott, und als das vertrauensvolle Ergreifen ſeiner ſündenvergebenden und neuſchaffenden Gnade zwar kein productiver Act des menſchlichen Willens, ſondern ein receptiver, genauer in der Receptivität wirkſamer Act, ein Act des Empfangens, Ergreifens und Ergreifenwollens, als ſolcher aber dann doch auch ein durchaus ethiſcher Act. Oder ſollte dieſes gänzliche Verzichten auf ſich ſelbſt, das Hinaustreten aus allem eigenen Werth-, Rechts- und Kraftgefühl und das willige Eingehen in die ganze Wahrheit der ſich ſelbſtbezeugenden und mittheilenden Gerechtigkeit, Heiligkeit und Liebe Gottes, wie es im Glauben gegeben iſt, ſollte dies nicht eine ſittliche That und eine weit größere, aus der gewaltigſten innern Anſtrengung geborne ſittliche That ſein, als irgend eine Leiſtung der menſchlichen Tugend, welche in dem löcherichten und ſchmutzigen Mantel eigener Kraft und eigenen Verdienſtes ſich bläht? Und wenn nun in dieſen Glauben als die aufgeſchloſſenſte, intenſivſte Empfänglichkeit des innern Menſchen hinein das neue Leben aus Gott gezeugt iſt durch das ſchöpferiſche Wirken des göttlichen Geiſtes und ebendamit der göttliche Wille des Guten dem menſchlichen

Willen trieb- und lebenskräftig eingepflanzt iſt, ſo iſt es wieder die Gnade und die Freiheit, welche mit einander wirken und wirken müßen, um das zur Entfaltung und Geſtaltung zu bringen, was in der Wiedergeburt des Menſchen begonnen iſt. Die Gnade iſt es fortan, welche den Willen beſeelt, antreibt und ſtärkt, und der Wille muß dieſe Impulſe und Mittheilungen der Gnade ergreifen und ſie ſelbſtthätig umſetzen in Entſchlüſſe und Handlungen eines gottgefälligen Lebens. In Einem Athem ſagt Paulus Philipp. 2, 12. 13 einerſeits: Gott iſt es, der in euch wirket beides, das Wollen und Vollbringen (nach dem Texte: das Wirken) nach ſeinem Wohlgefallen, und andererſeits: ſchaffet daß ihr ſelig werdet, mit Furcht und Zittern; vgl. auch 2 Petri 1, 11. 12. Die Bibel weiß, recht verſtanden, nichts von einer unwiderſtehlich wirkenden Gnade, wie auch nichts von einer Gabe der Beharrlichkeit, vermöge welcher die Erwählten ſelig werden müßten; ſie ſtellt die Erlangung des Zieles in die Treue des bewahrenden, ſtärkenden und vollbereitenden Gottes, wie in die Treue des Menſchen, welcher mit dem anvertrauten Pfunde wuchert, um die Vollkommenheit und Seligkeit zu erringen. Auch die Glaubiggewordenen und Geretteten ſind der Bibel ſolche, die wieder abfallen können, und obwohl ſie ihnen die Arme der göttlichen Gnade offen läßt zu wiederholter Umkehr, ſo weiſt ſie doch auch hin auf einen Abgrund des Abfalls und der Verſtockung, wo eine Umkehr vor allem deswegen nicht mehr möglich iſt, weil der Menſch nicht mehr umkehren will, weil er nun das Böſe um des Böſen willen thut und das Gute als das Gute haßt. Die durch die Erlöſungsgnade und den Glauben innerlich Freigemachten gewinnen zwar durch ihren treuen Fortſchritt im chriſtlich Guten und die nie ſtilleſtehende, ſondern ſich immer mehr vertiefende Arbeit des göttlichen Geiſtes an ihrem Innern eine wachſende Feſtigkeit und Stetigkeit des chriſtlichen Charakters, ſo daß ihnen das Gute mehr und mehr zur andern Natur wird und das Böſe zu etwas Fremdem, ja mehr und mehr ſogar ſittlich Unmöglichem; allein es iſt wohl zu beachten einmal, daß dieſe Einigung des Willens mit dem göttlich Guten, vermöge deren das letztere im erſten zum herrſchenden Princip wird, in dieſem Zeitleben der Verſuchung und Prüfung nie vollkommen wird und werden kann, ſondern erſt in jenem Leben der Vollendung, wo die zeitliche Art der Thätigkeit und Entwicklung ein Ende haben wird, weil nun der Menſch zur Reife gekommen iſt; dann iſt zu beachten, daß die Unmöglichkeit des Böſen in den vollendeten Geiſtern und die Nothwendigkeit des in ihnen zur andern Natur gewordenen Guten die „beata necessitas boni“ auch nicht, wie der Determinismus wieder meint, eine metaphyſiſche Unmöglichkeit und Nothwendigkeit, ſondern eine ethiſche iſt, oder, wenn man ſo will, eine metaphyſiſche, nur auf dem Grunde einer ethiſchen, ebendarum nicht eine Aufhebung der formalen Freiheit, ſondern vielmehr die vollkommenſte Bethätigung und Erfüllung derſelben; die Vollendeten können darum beſonders nicht mehr anders als gut handeln, weil ſie nicht anders wollen. Wenn man nun aber andererſeits wieder daran Anſtoß nimmt und geltend machen will: es ſtreite eine ſolche beata necessitas boni mit dem Begriffe der Freiheit, welche ſtets die Möglichkeit des Wiederabfallens in ſich ſchließe, ſo geht man eben nicht von dem richtigen Begriff der Freiheit, ſondern dem einer äquilibriſtiſchen Willkür aus, welche das menſchliche Leben in ein zweckloſes Penelopegewebe verwandelt, und verkennt die urſprüngliche Wahlverwandtſchaft des menſchlichen Geiſtes als eines göttlichen Ebenbildes mit dem göttlich Guten. Die beata necessitas boni iſt aber das verwirklichte göttliche Ebenbild, wo die Erfüllung des göttlichen Gebots zugleich Erfüllung der menſchlichen Beſtimmung iſt, wo der Menſch ganz von Gott abhängig, ganz in ſich frei iſt und die volle Demuth des Empfangens ganz eins mit der vollen Kraft und Selbſtmacht des Wirkens, daher die Bibel die Engel, welche in Demuth vor Gott ſtehend ſeine Befehle ausrichten, ſo unübertrefflich ſchön die ſtarken Helden nennt. Es gehört der ganze Eigenſinn und die ganze Kurzſichtigkeit banal gewordener philoſophiſcher Vorausſetzungen dazu, um in der bisher entwickelten Anſchauung von der Freiheit, wie ſie vom evangeliſch-chriſtlichen Standpunct ſich ergiebt, Widerſpruch und Inconſequenz zu finden und in ihr die ſittliche Lauterkeit,

Wahrheit und Kraft zu vermiſſen. Ebendarum iſt es auch nicht nöthig, noch viele Worte zu verlieren über die Bedeutung und Berechtigung dieſer Anſchauung für die Pädagogik, indem von ſelbſt in die Augen ſpringt, daß dem Hochmuth, der Ungeduld und dem doch wieder mit ungerechter Strenge wechſelnden philanthropiſchen Liberalismus einer pelagianiſchen Pädagogik gegenüber, welche der menſchlichen Natur mit Kräften ſchmeichelt, die ſie nicht beſitzt, und Forderungen an ſie ſtellt, welche ſie für ſich allein nicht erfüllen kann, ein Standpunct ſich wird behaupten können, welcher den Menſchen in den Staub beugt, nur um ihn deſto mehr zur wahren Höhe zu erheben, und die Demuth und den Eifer, die Liebe und den Ernſt im Werke der Erziehung dadurch mit einander verſchmilzt, daß er den Erzieher zum Werkzeug und den Zögling zum Gegenſtand einer am innern Menſchen arbeitenden göttlichen Gnade macht. **Landerer.**

Freiheitsſinn, ſ. Unabhängigkeitstrieb.

Freiſchule, ſ. Armenſchule.

Freiſtellen, Freitiſche. Alumnate als Anſtalten, in welchen für eine größere oder kleinere Menge von Schülern alles zum äußern Beſtehn und zur geiſtigen Ausbildung erforderliche dargeboten wurde (ſ. d. Art.), galten im Zeitalter der Reformation als das Beſte, was bei den zahlreichen Reformen im Schulweſen hergeſtellt worden, und von allen Seiten blickte man auf die ſogenannten Fürſtenſchulen und Kloſterſchulen mit Theilnahme, aber freilich auch mit dem Gefühle, daß ſolche Einrichtungen nur unter beſonders günſtigen Verhältniſſen möglich ſeien. Der treffliche Unterricht, den gerade dieſe Anſtalten darboten, die ſtraffe Zucht, die ſie anwandten, die durchgreifende Regelung der Studien und aller Lebensthätigkeit, wodurch ſie in den meiſten Fällen den ihnen Anvertrauten einen vollſtändigen Erfolg zu ſichern ſchienen, hatten in den äußern Vortheilen, die ſie zugleich gewährten, eine ſo erfreuliche Ergänzung, daß die Freiſtellen derſelben ſehr geſucht wurden. Was nun die Zahl der Freiſtellen anlangt, ſo war ſie zum Theil ſehr bedeutend. An der Fürſtenſchule in Meiſſen z. B., welche bei der Stiftung durch Herzog Moriz 60 Schüler gezählt hatte, waren ſchon unter Kurfürſt Chriſtian I. unter 105 Stellen 85 Freiſtellen, wozu ſpäter (1728) der ſogenannte Trützſchler'ſche Freitiſch für 12 Schüler kam. Die Beſetzung der Stellen erfolgte theils vom Landesherrn durch den Kirchenrath, theils von Adelsgeſchlechtern und Städten des Landes, und zwar anfangs ſo, daß die Adelsgeſchlechter nur Knaben aus ihrer Mitte, die Städte nur Stadtkinder (mit beſonderer Rückſicht auf die Söhne der Paſtoren und Diakonen) deſigniren ſollten; im allgemeinen ſollten ſämmtliche Alumnen Landeskinder ſein. Mancherlei Wandelungen und Milderungen der ſpätern Zeit haben dieſe Grundzüge nicht verwiſcht. (Vgl. d. Art. Fürſtenſchulen.)

Da nun die Vorzüge ſolcher geſchloſſenen Anſtalten ganz unleugbar waren, ſo ſuchte man frühzeitig auch an den freieren Anſtalten, wie ſie faſt überall im proteſtantiſchen Deutſchland entſtanden, kleine Aſyle, zumal für ärmere Schüler, zu ſchaffen, in welchen ſie ebenfalls außer dem unentgeltlichen Unterrichte freie Wohnung und Koſt hätten und unter eine gewiſſe Aufſicht geſtellt wären. Beiſpiel einer ſolchen Nebenanſtalt (und es laſſen ſich hier eben nur Beiſpiele geben) iſt das von dem Kurfürſten Johann Friedrich dem Großmüthigen 1544 für die Schule zu Gotha begründete „Cönobium", in welchem 24 arme fremde Schüler beköſtigt werden ſollten. Schulze, Geſch. d. Gymnaſiums zu Gotha (1824) S. 29. 57. 75. 104. 155 ff. 202. Vgl. über eine verwandte Anſtalt Haſſelbach, Das Jageteufel'ſche Collegium zu Stettin (1852) beſ. S. 32 ff; über das „Pauperhaus" in Tilſit Schneider, Geſch. der Provinzialſchule in Tilſit (1854) II. S. 8 f. Wo Privatwohlthätigkeit allein helfen mußte, da war freilich die Zahl der Alumnen meiſt ſehr klein; ſo beſchränkte ſich die Henſling'ſche Stiftung in Meiningen auf ſechs (Ihling die Einweihung des Bernhardinums [1821] S. 32), die ſonſt ſehr reiche Staude'ſche Stiftung in Straiſund war zunächſt nur für zwei Geſchlechtsverwandte beſtimmt, die womöglich bei dem Rector oder Conrector in Behauſung, Koſt und beſondere Information gethan werden ſollten (Zober, zur Ge-

ſchichte des Stralſ. Gymnaſiums V. 2. S. 15). An manchen Orten ſetzten ſich Einrichtungen fort, welche ſchon vor der Reformation die von dem regen Eifer der Stadtgemeinden gegenüber den klerikalen Schulen geförderten „Stadtſchulen" namentlich für die Menge der fahrenden Schüler oder Bachanten getroffen hatten (vgl. B. I. S. 367 f.), und wenn nun auch der Geiſt einer neuen Zeit manche Verbeſſerungen herbeiführte, ſo fehlte es doch nicht ſelten an der nöthigen Umſicht und Energie, um Misbräuche fern zu halten und den Anordnungen wackerer Obrigkeiten und frommer Stifter gedeihliche Ausführung zu ſichern. In einigen Städten waren die kleineren Alumnate vorzugsweiſe für die Chorſchüler beſtimmt, welche beim öffentlichen Gottesdienſte zu wirken hatten, und ſolche Anſtalten haben ſich zuweilen trefflich bewährt, wie das Alumnat der Thomasſchule in Leipzig, das unter großen Cantoren oft längere Zeit hindurch einen ausgezeichneten Sängerchor umſchloß. Stallbaum, die Thomasſchule in Leipzig, 1839. 8.

Aber auch da, wo Alumnate der bezeichneten Art nicht herzuſtellen waren, erkannte man doch immer wieder an, daß Unterſtützung ärmerer Schüler eine Liebespflicht ſei, der man ſich nicht entziehen dürfe, wie denn auch die Zahl der Eltern allezeit ſehr groß blieb, die Luthers Aufforderung befolgte: „Laß deinen Sohn getroſt ſtudiren; und ſollte er auch derweil nach Brot gehn, ſo giebſt du unſerm Herrgott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herrn ausſchnitzen kann." Da ſuchte man nun wenigſtens Convictoria (oder Freitiſche mit beſtimmter Anzahl von Percipienten) herzuſtellen. Ein ſolches wurde 1608 in Gera zunächſt für zwölf arme Schüler eingerichtet, die völlig ohne Entgelt geſpeiſt werden ſollten; daneben aber wurden noch 24 Stellen eröffnet, zu deren Begründung Einheimiſche und Fremde ein entſprechendes Capital hergeben könnten, wofür dann ſie und ihre Nachkommen das Recht der Beſetzung haben ſollten. Ludovici, Schul-Hiſtorie III. 365 f. Ein ähnliches Convictorium erhielt Sorau 1725 durch die Stiftung eines Herrn von Heinpenau. Kühn, Nachrichten der Sorau'ſchen Schule II. (1771) S. 26. Hieher gehört auch der Wilhelm-Ernſtiſche Freitiſch für 12 Schüler in Weimar (Programm von 1859. S. 35), der Stolliſch-Grätziſche Freitiſch in Zittau. Wo indes dieſe Einrichtungen nicht zu ermöglichen waren, da gab doch die Privatwohlthätigkeit überall hin und her in den Häuſern einzelne Freitiſche für arme Schüler, manchmal auch freie Wohnungen (hospitia), und aus zahlreichen Schulſchriften älterer Zeit ließe ſich zeigen, wie ernſt und dringend oft die Rectoren ſolche Unterſtützungen erbaten, zuweilen unter Hinweiſung auf die Collegien der Jeſuiten, die durch ihre wohlberechnete Liberalität auch Kinder der Proteſtanten an ſich lockten (ſ. m. Programm, die Benützung der Jeſuitenſchulen durch Proteſtanten. Zittau 1856.) Solche Freitiſche ſind nun bis auf die Gegenwart gewährt worden, und daß in dieſer Beziehung hier und da noch viel guter Wille ſich bethätigt, zeigen z. B. die ſpeciellen Angaben in den Programmen des Gymnaſiums zu Torgau (1856—57 waren wöchentlich 128 Freitiſche gegeben worden). Daß in einzelnen Fällen eingetretene Miſſtimmungen in ſolche Uebung der Wohlthätigkeit Stockungen brachten, darf nicht befremden. So erfahren wir, daß in Salzwedel um d. J. 1712 die Bürger ihre Unzufriedenheit mit dem Rector Ungnade auch dadurch an den Tag legten, daß ſie den armen Schülern keine Freitiſche mehr gaben und auch die ſogenannten Hoſpitia einzogen. Dannell, Programm von 1844 S. 7. Dagegen wirkten in andern Fällen ſogar die Stadträthe ſehr direct auf Erweckung der Wohlthätigkeit gegen ärmere Schüler hin. In Görlitz ließ der Magiſtrat 1572 durch Deputirte die Bürgerſchaft beſchicken und jeden Bürger befragen, was er zur Erhaltung der Schüler thun wolle; ſchon vorher war den armen Schülern, einheimiſchen und ausländiſchen, ausdrücklich geſtattet worden, ſich bei den Bürgern eine Beihilfe zu erbitten. Um 1612 gaben daſelbſt über 100 Bürger fremden Schülern freie Wohnung und meiſt wohl auch freien Tiſch. Knauth, Das Gymnasium Augustum zu Görlitz (1765) S. 54 f. 83.

Nur beiläufig mag hier erwähnt werden, daß die ältere Zeit nicht bloß auf dem

Gebiete der Volksschule, sondern auch bei den Gelehrtenschulen Freitische für Lehrer kannte. Wir finden solche z. B. in Güstrow, also in einer fürstlichen Residenz, noch gegen das Ende des 17. Jahrhunderts, wo indes der Vorschlag gemacht wurde, den Lehrern für die Freitische eine Geldentschädigung zu gewähren, „weil die Schule, wenn die Schulcollegen mit Speise und Trank durch Nöthigung gütiger Wirthe sich überfüllet, versäumet wird, auch weil es den Schulcollegen durch Genuß so mancherlei Getränkes an ihrer Gesundheit schädlich." Raspe, Zur Gesch. der Güstrower Domschule (1853) S. 56. Ganz ähnliche Einrichtungen und Bedenken bereits am Anfang jenes Jahrhunderts in Halberstadt. Siderer, Gesch. des Halberst. Martineums (1845) S. 13 f. Aber noch der große Winckelmann war als Conrector zu Seehausen (1743—48) mit auf Freitische, „bei einigen wohlwollenden Freunden" angewiesen. Winckelmanns Briefe an seine Freunde, herausggb. von Daßdorf, Bd. I. S. 13.

Wenden wir nun noch in der Kürze den Verhältnissen der Gegenwart die Aufmerksamkeit zu, so ist unleugbar, daß es für Aermere immer schwieriger wird, den Weg der höheren Studien zu verfolgen, da die allgemeine Steigerung der Preise, da auch die äußern Anforderungen, welche die Schule selbst macht, oft weit über das hinausgehen, was Familien des Mittelstandes und namentlich der Beamtenkreise für ihre Söhne aufzubringen vermögen. Hierzu kommt, daß manche Einrichtungen zur Unterstützung ärmerer Schüler, wie sie die patriarchalische Einfachheit der Väter getroffen hat, jetzt nicht mehr festgehalten werden können, während zugleich der Wohlthätigkeitssinn dürftigen Schülern gegenüber nicht überall groß genug ist, um auf neue Arten der Unterstützung zu denken. Es dürfte namentlich da, wo die Gemeindeschulen in Staatsanstalten sich verwandelt haben, die Neigung der zunächst stehenden Bevölkerung oft sehr groß sein, auch in dieser Beziehung der Omnipotenz des Staates das Nöthige zu überlassen, der doch für das, was die Gemeinden früher gerade nach dieser Seite thaten in frommer Gesinnung und starkem Selbstgefühl, keinen rechten Ersatz zu schaffen vermag. Das Nächste und Beste, was er thun kann, wird immer das sein, daß er an den von ihm unmittelbar abhängigen Anstalten Freistellen begründet oder die Zahl der vorhandenen vermehrt. Daneben können Rectoren und Lehrer in ihren Kreisen zu manchem guten anregen, mancherlei Unterstützung vermitteln. Freilich hält es zu Zeiten schon schwer, Freitische armen Schülern auszuwirken. Und doch ist es von Wichtigkeit, Schüler der nicht geschlossenen Anstalten, die vielleicht sonst in ihrer häuslichen Existenz sich selbst überlassen sind oder unter nachtheiligen Einwirkungen stehen, zuweilen wenn auch nur auf kurze Stunden in einen Familienkreis treten zu lassen, wo sie sich in wohlthuender Weise angeregt und gehoben fühlen. Das ist doch nur ein halber Wohlthätigkeitsact, Schüler, die man an den eigenen Tisch nicht laden mag, dadurch zu entschädigen, daß man für sie in einem Gasthause einen Tisch bezahlt; unter Umständen setzt man sie da sehr bedenklichen Einflüssen aus. Und so ist es aus nahe liegenden Gründen auch nicht gerathen, die Verwaltung geschlossener (durch Stiftungen begründeter) Freitische Gastwirthen zu überlassen; es sollte in solchen Fällen wo möglich ein Lehrer die Sache übernehmen, der dann freilich auch stark genug sein muß, um manche leichtsinnige Urtheile und sonstige Erweisungen jugendlichen Undanks ertragen zu können.

Daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Freistellen der geschlossenen Anstalten eine große Wohlthat sind für viele, bedarf keiner Bemerkung. Auch ist jetzt wohl durch die von oben geübte Controle in den meisten Fällen dafür gesorgt, daß Mißbräuche in der Besetzung wie in der Verwaltung solcher Freistellen vermieden werden. Ob in solchen Anstalten zwischen den Inhabern von Freistellen und den sogenannten Extraneen unerfreuliche Gegensätze und Spannungen eintreten können, oder ob die Macht fester Traditionen und die Einheit der wissenschaftlichen Leitung, sowie der Disciplin, allezeit die wünschenswerthen Ausgleichungen herzustellen vermag, darüber haben wir aus Erfahrung keine Kunde.

Die Schulgelderlasse, welche jetzt an höheren Bildungsanstalten, die im allgemeinen

den Betrag des Schulgeldes mehr und mehr gesteigert haben, innerhalb bestimmter Grenzen und Normen gewährt werden, begründen eine besondere Art von Freistellen, die immerhin von Werth sind, aber freilich nicht als durchgreifende Hülfe gelten können. *)

H. Kämmel.

Fremde Sprachen, s. Sprachen, fremde.

Freundschaft. Jugendfreundschaft. — „Der Mensch hat nichts so eigen, so wohl steht nichts ihm an, als daß er Treu erzeigen und Freundschaft halten kann," singt Simon Dach in einem ächt deutsch gefühlten Liede. Freundschaft zu halten, gehört so sehr zum Adel des Menschen, daß der, welcher gekommen ist, denselben herzustellen, die Liebe zur Mutter und die Liebe zur Menschheit mit der Freundesliebe zu einem wunderbaren Dreiklang verbunden hat. Wie in allem, was zur Vollkommenheit des Menschen gehört, so ist Christus auch in der Freundschaft vorbildlich: die Freundesliebe zu Johannes war ihm an und für sich Bedürfnis, aber zugleich dazu bestimmt, in den Dienst der Familienliebe und der Liebe zur Menschheit segnend einzutreten. Der Mensch nun, in der Familie geboren, hat in ihr den natürlichen Boden, auf welchem seine Liebe sich zunächst entfalten soll; die Erziehung hat keine ernstere Aufgabe, als um den Zögling recht feste Bande der Familienliebe zu ziehen. Aber leicht kann es geschehen, daß der Egoismus, den die Erziehung bekämpft, die Gleichgültigkeit gegen die großen Güter und Interessen des Vaterlandes und der Menschheit sich in das schöne Gewand eines gemüthlichen Familienlebens hüllt. Darum muß in dem einzelnen Gliede der Familie das Bewußtsein wach bleiben, Glied an dem großen Leibe zu sein, der alles in allem füllet, damit die Liebe die Schranken des Hauses durchbreche. Und dieser Drang der Liebe nach freier Bethätigung wird bei der Jugend am natürlichsten durch die Freundschaft Befriedigung suchen. In ihr geht der Mensch, ohne die Familienbande zu zerreißen, frei einher: sie liegt darum auf dem Gebiete der Freiheit, der sittlichen Selbstbestimmung, der Wahl durch Liebe. In ihr tritt der Jugend diejenige Menschheit nahe, mit welcher sie keine natürliche Bande verbinden: sie liegt auf dem Gebiet der Idealität, des Geisteslebens, der Verwirklichung des Reiches Gottes. In diesen beiden Momenten, daß sie auf der Anziehung freier Liebe beruht und von dieser Liebe beschwingt geistige Güter erstrebt, liegt die tiefste Bedeutung wahrer Freundschaft. Wo die Liebe fehlt, die an dem Freunde nicht sucht, was er hat, weiß oder kann, sondern den Freund, sein Herz, sein Selbst, und dieses nicht anders, als indem sie soviel einsetzt als sie selbst gewinnen möchte, den ganzen Reichthum der eigenen Persönlichkeit; und wo die Idealität fehlt, die in der Freundschaft nicht bloß Aeußerliches, Sinnliches, Vergängliches sucht, sondern eine Förderung des innern Menschen, ein Sichverbinden für höhere Zwecke der Menschheit, da ist keine ächte Freundschaft, sondern nur Bekanntschaft, Kameradschaft, vielleicht Complott. In diesem ihrem Wesen nun, daß sie in der Tiefe des Gemüths ihren Ursprung und in der Höhe göttlicher Gedanken ihr Ziel hat, daß darum in ihr das innerste und idealste Leben der Jugend sich offenbart, liegt die erzieherische Bedeutung der Freundschaft. Eltern und Lehrer thun darum wohl daran,

*) In Württemberg z. B. sind Freistellen der letzteren Art an einzelnen Gymnasien in ziemlicher Zahl vorhanden und es gilt bei ihrer Verwaltung der Grundsatz, daß nur solche Schüler unterstützt werden sollen, welche bedürftig sind und sich durch Begabung, Fleiß und Betragen empfehlen. Die Bedürftigkeit ist freilich ein dehnbarer Begriff und diejenigen, welche darüber zu entscheiden haben, müßen wohl beachten, daß das absolute Einkommen nicht den einzigen Maßstab bildet, derselbe vielmehr durch die sonstige Lage der Familie, den Stand und dgl. wesentlich mitbedingt ist. und daß man durch die Forderung eines obrigkeitlichen Nachweises manchmal feinfühlende Gemüther zurückschrecken kann; aber auch der unbescheidenen Zudringlichkeit, welche die der Armut bestimmte Wohlthat an sich zu reißen sucht, muß man Riegel vorschieben. Endlich hat man sich zu hüten, daß man nicht solche aus den untern Schichten hervorzieht, die nur ein Gelüsten nach den äußeren Vorzügen der gebildeten Stände, aber weder Streben nach wirklicher höherer Bildung noch Anlage dazu haben. D. Red.

die Freundschaften ihrer Kinder zu beobachten und wahre Freundschaften derselben zu fördern.

Es mag oft etwas schmerzliches an der Wahrnehmung sein, daß in einem gewissen Zeitpuncte das Kind sich mit Eltern und Geschwistern nicht mehr genügen läßt, sondern sich selbst zu der häuslichen noch eine andere Welt erwirbt durch die Verbindung mit Freunden. Auch wird sich im häuslichen Leben der Einfluß der Freundschaft gar oft wie ein Miston geltend machen. Daß die sorgfältig gehütete Sprache des Kindes auf einmal derb und roh wird, ist noch nicht das Schlimmste: das sitzt gemeiniglich auf der Oberfläche und hängt zum Theil mit knabenhafter Großthuerei zusammen. Schlimmer ist, wenn der Sohn die im Freundeskreise errungene trotzige Selbständigkeit im Geschwisterkreise gegen Schwestern und jüngere Brüder geltend macht und die von den Eltern gepflegte Eintracht der Geschwister stört, wenn Sohn oder Tochter im Freundesverkehr an der Süßigkeit des Zusammenseins mit Eltern und Geschwistern den Geschmack verlieren und ihre liebsten Stunden außer dem Hause haben. Auch das Schlimmste kommt vor, daß die Freundschaft unbewacht und ungeleitet aus harmlosem Anfang zu sündigem Verkehr wird und die wohlthätige Einwirkung aller Erziehung untergräbt. Aber darum sollen die Eltern das Recht der Individualität, sich Freunde zu wählen, nicht verkümmern, sondern nur auf der Pflicht der Individualität bestehen, innerhalb der Ordnungen Gottes sich zu bewegen: sie sollen die Freundschaften ihrer Kinder bewachen und leiten. Sie dürfen nicht im ungewissen sein, was das für eine Jugend ist, die täglich zu ihren Kindern kommt, mit ihnen zusammenzusitzen oder draußen umherzuziehen. Sie thun wohl daran, die Freunde der Kinder in das Familienzimmer zu rufen, sie an festlichen Tagen einzuladen, die Ferien in ihrem Hause zubringen zu lassen, um die Freunde ihrer Kinder und in ihnen die Kinder selbst kennen zu lernen. Was sie da beobachten: daß die Kinder gerade solche Freunde sich gewählt, wie sie zu ihnen stehen, herrschend oder dienend, das Ihre suchend oder das was des Freundes ist, wie und was sie ihnen geben und von ihnen nehmen, und welches die geistigen Realitäten sind, in denen die Freundschaft wurzelt: das alles wird ihnen in das Wesen ihrer Kinder neue Einsicht geben. Sie werden oft bange werden und oft sich freuen über die sittliche Welt, die ohne ihr Zuthun um die Kinder geworden ist, sie werden erkennen, daß es in keines Menschen Macht liegt, einem andern Menschen das Gepräge des eigenen Wesens aufzudrücken, weil ein jeder ein eigenthümlicher Schöpfergedanke Gottes ist, aber sie werden die Pflicht fühlen, treulich die Kinder vor gefährlichen Einflüssen zu hüten. Und das wird sie namentlich auch dazu treiben, daß sie mit den Lehrern sich wegen der Freundschaft ihrer Kinder in Vernehmen setzen. Und wie wichtig ist es für die Lehrer, in diese Welt einen klaren Blick zu thun! Wie kurzsichtig wäre es zu meinen, daß die Schule nur mit der Familie sich in das Leben der Schüler theile! Wie überwiegend stark sind oft die Einflüsse der in der Schule angesponnenen Freundschaften auf die Schule im Vergleich mit den Einflüssen der Schule selbst! Könnten die Lehrer in alle die Wege ihrer Schüler hineinschauen, in denen sie gehen, wenn die Schulstunden vorüber sind und Freund zum Freund sich findet: sie würden entdecken, daß viele Schularbeiten den nicht zum Verfasser haben, der sie vorzeigt, daß die Schüler zum großen Theil die Wörter nicht selbst aufgeschlagen, die Rechnungsaufgaben nicht selbst gelöst, ja selbst die mit Schwung vorgetragenen Aufsätze nicht selbst verfaßt haben. Sie würden wahrnehmen, daß tieferen sittlichen Einwirkungen der Schule unsittliche Complotte der Schüler entgegenstehen. Mancher Schüler, der in der Schule sich geltend zu machen wußte, würde in bedenklichem Lichte erscheinen und manches tiefere Gemüth, dem die Gewandtheit sich darzustellen abgeht, würde vor Verkennung bewahrt. Für manche Ermüdung in der Schule würde der Lehrer Erquickung finden, wenn er im Freundesverkehr vieler seiner Schüler den frischen Quell höheren Lebens rauschen hörte. So kann die Freundschaft Eltern und Lehrern als Schlüssel zu der Eigenthümlichkeit der Zög-

linge dienen und mittelbar für die ganze Erziehung Frucht ſchaffen. Wahre Freundſchaft hat aber auch unmittelbaren Segen für die Zöglinge.

Schon ſehr frühe iſt die tiefere Natur zu wahrer Freundſchaft fähig. Knaben knüpfen mit zwölf Jahren und noch früher Verbindungen mit andern Knaben, die, weit über das Spiel- und Lernintereſſe emporragend, ein Intereſſe bekunden, das die Perſon an der Perſon hat und das ein tägliches, wo möglich ſtündliches Zuſammenſein zum Bedürfnis macht. Da werden die innerſten Saiten der Seelen angeklungen, iſt die Phantaſie rege, ſo thut ſich eine zukünftige Welt auf, in welcher natürlich die Freunde ſelbſt als Hauptperſonen auftreten und zwar in edelſter Handlung und ſchönſtem Genuß. Mit dem reiferen Knabenalter fängt der künftige Beruf an beſtimmter ins Bewußtſein zu treten, die Thatkraft regt ſich und äußert ſich, indem die Freunde gemeinſame Pläne machen und durchführen, die von der ſchönſten Wirkung für die ſittliche und geiſtige Entwicklung ſind: gemeinſam werden die Schwierigkeiten des Lernens überwunden, der Natur ihre Entzückungen abgewonnen, die Quellen poetiſchen Genuſſes aufgeſucht. Die Blütezeit der Jugendfreundſchaft aber iſt das Jünglingsalter und zumal das beginnende. Das wunderbare Triebleben, die geheimnisvolle Werdeluſt dieſer Zeit, eine Ideenfülle, der die Ausführung verſagt iſt, ein Kraftgefühl, dem der Raum zu eng wird, Verſchloſſenheit gegen die große Welt und doch das Verlangen, die große Welt zu umfaſſen, — das alles iſt ja ganz dazu angethan, die Freundſchaft hervorzurufen, in welcher der Jüngling an der Bruſt des Einzigen den Geiſt durch alle Räume fliegen läßt. Grade jetzt aber iſt auch die Freundſchaft in der größeſten Gefahr auszuarten, zunächſt in der Weiſe, wie ſie ſich dem Freunde gegenüber verhält, dann aber auch in der Weiſe, wie ſie das Leben auffaßt. Wie leicht geſchieht es, daß der Freund, weil ſeinem Alter noch die Geliebte verſagt iſt, dem Freunde gegenüber zum Liebhaber wird und ganz die Weiſe desſelben annimmt, nicht allein in Hingabe und Treue, ſondern auch in ſüßer Tändelei und bittrer Eiferſucht. Einem ſo krankhaften Gefühl gegenüber muß dem Jüngling gezeigt werden, daß der geſunden Jugend Tändelei und Verliebtheit nicht ziemt und am wenigſten, wenn dadurch die berechtigtſten Liebeserweiſungen gehindert werden, daß Eltern und Geſchwiſter, Lehrer und Mitſchüler und noch andere auch ein Recht an ſeine Liebe haben, und daß es Unrecht iſt, dieſe ganz in der egoiſtiſchen Neigung zu dem Freunde zu vergeſſen. In Bezug auf die Weltanſchauung, die in dieſer Zeit durch den Freundesverkehr gefördert zu werden pflegt, giebt es hauptſächlich zwei Irrwege, von denen der eine ſich als Ueberſpannung des Gefühls, der andre als frühreifes Eingreifenwollen in die öffentlichen Verhältniſſe kennzeichnet. Beſonders häufig ſchlägt die Freundſchaft jenen erſten Weg ein in ſchwächlicher Sentimentalität, die ſich nicht damit begnügt zu fühlen, wo des geſunden Menſchen Gefühl erregt wird, ſondern das Gefühl zum Zweck macht und zwar zu dem egoiſtiſchen des Gefühlsgenuſſes und nun die Höhen und Tiefen des göttlich-menſchlichen Lebens auf- und abſteigt, nur um an allen Puncten in ſchönen Gefühlen ſich ſelbſt beſpiegeln zu können. Dieſe Sentimentalität der Freunde ſucht dann gerne zum größten Nachtheil des Studirens in der Poeſie ihre Nahrung, wie ſie die Natur des Schöpfers, das Gedicht des Dichters und der eigene poetiſche Verſuch bietet, wozu dann gewöhnlich ein gemeinſames Durchempfinden und Durchlieben der erſten Regungen der Liebe zum andern Geſchlecht ſich geſellt. Göthe ſagt:

„Auf das empfindſame Volk hab ich nie was gehalten; es werden,
Zeigt ſich Gelegenheit, nur ſchlechte Geſellen daraus,“

und hat an einem andern Orte den Rath gegeben:

Jüngling, merke dir in Zeiten, wo ſich Geiſt und Sinn erhöht,
Daß die Muſe zu *begleiten*, doch zu *leiten* nicht verſteht.

Jedenfalls iſt dem Jüngling, wenn ſeine Freundſchaft auf den Irrweg der Sentimentalität geräth, ein kräftiges: Jüngling, ich ſage dir, ſtehe auf! zuzurufen und zu

zeigen, daß der poetiſche Genuß eben nur Genuß ſein ſoll, der durch tüchtige Arbeit und Rüſtung für den künftigen Beruf verdient werden muß. — Wird dagegen der entgegengeſetzte Irrweg eingeſchlagen, daß die Freunde ſchon jetzt umgeſtaltend ins Leben eintreten wollen, wie das beſonders in aufgeregten Zeiten geſchieht, haben die Ideen von Freiheit und Vaterland zu verfrühten Entſchlüſſen getrieben, die Uebelſtände abzuſtellen und glücklichere Zuſtände herbeizuführen, dann gilt es gleichfalls, die Jünglinge auf den nüchternen Boden des Lernens mit einem energiſchen: Hic Rhodus, hic salta! hinzuweiſen, und, wo ſolche Frühreife gerne im Gewand des religiöſen Zweifels oder Unglaubens auftritt, zu zeigen, daß keine Weltverbeſſerung anders anheben kann als mit der Heiligung des eigenen Weſens, und daß dieſe unmöglich ſei ohne die Demuth und Stille des Chriſtenglaubens. In den meiſten Fällen wird es aber dem Zuſpruch der Eltern und Lehrer gelingen, die Jugend von Irrwegen zurückzuführen. Und ſelbſt dann, wenn ihnen das nicht völlig gelungen zu ſein ſcheint, dürfen ſie, wo überhaupt wahre Freundſchaft geweſen iſt, der Zuverſicht leben, es werde eine gute Frucht daraus erſprießen. Denn das idealſte Leben der Jugend verknüpft ſich doch immer mit der Freundſchaft. Sie bringt das Familienleben in heilſame Verbindung mit der Außenwelt, ſie vertieft den Naturgenuß, ſie fördert das wiſſenſchaftliche Streben, ſie treibt an, für den künftigen Beruf ſich zu rüſten, und ſo ſehr die Jugend vor politiſchen Schwindeleien zu warnen iſt, ſo müßen ſich alle, die ſelbſt an Freiheit und Vaterland ein tieferes Intereſſe haben, darüber freuen, wenn in dem Freundesverkehr der Jünglinge die Geſinnungen gepflegt werden, welche einſt das Vaterland gegen außen zu ſchützen und im Innern in der realen Freiheit zu fördern geeignet ſind; nur kleine, knechtiſche Menſchen können bei dem heißen Triebleben einer freiheitsbegeiſterten Jugend nnr bange werden. „Den Schlechten ward es granlich, wir hielten gar zu treu.“

Was geſagt worden iſt, ſcheint hauptſächlich von der Freundſchaft der Knaben und Jünglinge hergenommen zu ſein. In der That wird bei der männlichen Jugend im allgemeinen das eine Moment: die Gemeinſamkeit des Intereſſes für die Weiterförderung der Menſchheit mehr hervortreten, bei der weiblichen das andere: die Mittheilung des perſönlichen Lebens, und wenn die Freundinnen darüber hinausgehen, dann wird es naturgemäß weniger Staat und Kirche, Kunſt und Wiſſenſchaften ſein, was ſie bewegt, als das eigenthümliche Gebiet des Weibes: das Haus und die Familie. Doch ſoll nicht vergeſſen werden, daß Gott dann und wann gerade in Jungfrauenſeelen die Liebe zum Vaterland und allem hohen, was mit ihm ſteht und fällt, zur lodernden Flamme werden läßt und daß darum auch der Freundſchaft junger Mädchen die Glut für die großen Intereſſen der Nation und Menſchheit nicht fremd iſt.

Zwiſchen jugendlichen Angehörigen beider Geſchlechter ſind wahre Freundſchaften nicht unmöglich, aber nur in ſehr ſeltenen Fällen wird es geſchehen, daß ſich nicht etwas geſchlechtliches in die Neigung mit einmiſcht. Denn es wird kaum anders geſchehen können, als daß jede Annäherung zwiſchen jugendlichen Perſonen beiderlei Geſchlechts, die zu einem Beſtimmten in der Liebe noch nicht gekommen ſind, die Frage hervorruft, ob dies Beſtimmte jetzt nicht werden ſolle.

Der Werth der Jugendfreundſchaft ſcheint durch die Betrachtung ſich zu vermindern, daß ſie häufig von kurzer Dauer iſt. Es iſt nicht zu leugnen, daß, weil die dauernde Lebensanſchauung und Geſinnung erſt dem Manne als reife Frucht der geſammten Entwicklung des jugendlichen Alters zufällt und meiſtens nur in der Hitze herber Lebenserfahrungen reifen kann, der Mann ſich oft mit den ſchwärmeriſchſten Freunden ſeiner Jugend auf ganz verſchiedenen Bahnen ſieht. Und namentlich wenn die Jugendfreundſchaft ohne Bekehrung zu Chriſtus verlaufen war, muß eine Scheidung eintreten, ſobald der eine auf dieſem Grunde ſich gründet, der andere zurückbleibt. Aber dem Zurückbleibenden kann die Freundſchaft zu dem, welcher Chriſtum erkannt hat, noch einſt die Handhabe werden, bei welcher die Gnade ihn ergreift. Und der zur Erkenntnis Gekommene kann, wenn es einſt wirkliche Freundſchaft geweſen iſt, nicht auf ſie als ein

Werthloses zurückblicken, sondern wie er überhaupt in der Idealität seines Jugendlebens den Zug des Vaters zum Sohne erblicken muß, so auch in der Freundschaft, in welcher das ideale Leben eine reiche Quelle hatte. Die wechselseitige persönliche Werthschätzung aber kann beide dazu treiben, sich nicht aufzugeben, sondern in Liebe zu ringen, bis sie sich aufs neue in dem gefunden haben, in welchem der Mensch erst zu seinem wahren Werthe kommt. Darum muß sich der, welcher für die Erziehung der Jugend Interesse hat, immer freuen, wenn er irgendwo Jugendfreundschaft in frischer Blüte stehen sieht. Man sagt, sie gedeihe heute nicht mehr wie vor Zeiten. Und es mag wahr sein, daß der oberflächliche, prosaische, industrielle, materielle Geist unsrer Tage eine sehr ungünstige Luft ist für das tiefe, warme, poetische, idealische Leben der Jugendfreundschaft. Doch ist gewiß nicht bloß Verlust auf der Seite unsers Zeitalters. Haben die Jugendfreundschaften abgenommen, die ihre Nahrung besonders aus dem Reiche der Poesie zogen und etwa die Gefühle des Göttinger Hainbunds in sich wieder zu erwecken suchten, so haben wir dafür eine hoffnungsreiche Saat für die Zukunft unsres Volkes in den Jugendfreundschaften gewonnen, die auf Gymnasien, Seminarien, Hochschulen und in Gesellen- und Jünglingsvereinen, um mit dem berühmten Zinzendorf'schen Bundeslied zu reden, „auf Jesu Marter" geschlossen worden sind. **Wilhelm Baur.**

Friedrich der Große. Abgesehen von der indirecten Bedeutung für Erziehung und Bildung der deutschen Nation, die Friedrich der Große schon bloß durch seine Heldenthaten und den Geist seiner Regierung gewann, ist er wichtig geworden theils als Beherrscher eines Landes, in dessen Schulwesen er energisch eingriff, theils durch seine ausgebildeten und bestimmten Ansichten über die verschiedensten Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts. In ersterer Hinsicht ist es namentlich das Volksschulwesen, das von Friedrichs Einwirkung bis auf den heutigen Tag die Spuren trägt. Muß man auch Friedrich Wilhelm I. mit Heppe (III, 8) als den eigentlichen Vater des Volksschulwesens der preußischen Monarchie bezeichnen, so war es doch Friedrich II., der theils durch Energie und Eifer den Einrichtungen seines Vaters Leben einhauchte, theils dieselben durch so wesentliche Züge vervollständigte, daß man ihn für mindestens gleich wichtig erachten muß. Hiezu kommt noch, daß auf Friedrich den Großen namentlich die Auffassung der Volksschule als einer Staatsanstalt zurückzuführen ist, während dieselbe in ihrem Entstehen rein kirchlicher Natur war (vgl. hierüber d. Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen"). Und diese Auffassung ist es, von der in den meisten Ländern der Erde spätere Nachahmungen des preußischen Volksschulwesens als von einer selbstverständlichen auszugehen pflegten. Wie eine so gewaltige principielle Umgestaltung nicht nur möglich war, sondern auch fast unmerklich vor sich gehen konnte, ist leicht einzusehen, wenn man die eigenthümliche Doppelstellung evangelischer Fürsten, wie die Reformation sie geschaffen hatte, ins Auge faßt. Offenbar war es das Ideal des christlichen Staates, welches die Protestanten dabei beruhigte, daß die oberste kirchliche Gewalt dem Landesherrn zufiel. Die beiden Stellungen sollten sich durchdringen und in Wahrheit nur eine sein. Allein wie weit blieb die Wirklichkeit hinter diesem Ideale zurück! Die Maximen und Principien des Staatslebens und der Fürstenpolitik blieben wesentlich die alten und so konnte aus der Verschmelzung dieser Gebiete mit dem kirchlichen nur vorübergehend Gutes entstehen. In der Regel und der Gesammtwirkung nach konnte sie nur eine unheilvolle sein und wird es zum mindesten so lange bleiben, als die Staaten nicht auf Umfassung verschieden denkender und glaubender Einwohner verzichten können, so lange überhaupt ihre Substanz die Welt und der Glaube ihrer Angehörigen ein Accidens bleibt, mit andern Worten: so lange nicht der Glaube selbst das staatenbildende Princip ist. Einerlei daher, in welchem Geist und Sinn Friedrich der Große den Staatsbegriff wieder abstracter und seiner wirklichen Erscheinung gemäß faßte: im ganzen konnte die Herstellung der Klarheit und Wahrheit durch Trennung beider Gebiete nur ein Fortschritt für den Staat und ein Segen für die Kirche sein. Das Unglückliche lag hier wie allenthalben in der Inconsequenz.

Friedrich, der so deutlich sich dahin aussprach (vgl. die gesammelten Stellen bei Preuß III, 211 ff.), daß der König kein Priester sein solle, vermochte es dennoch nicht, der Kirche eine eigene und freie Verfassung zu geben und begieng, indem er die Volksschule als Staatsanstalt behandelte (was seinem Vater, der den abstracten Staatsbegriff noch nicht hatte, eher zustand), im Grunde eine eclatantere Gebietsverletzung als bei der Eroberung Schlesiens. Und auf der widerspruchslosen Einräumung dieser Besitznahme beruht im Grunde das gegenwärtige Rechtsverhältnis. Man darf sich in dieser Auffassung nicht dadurch irre machen lassen, daß Friedrich der Volksschule ihren religiösen Charakter ließ und weit davon entfernt war, Aufklärung in derselben heimisch machen zu wollen. Hätte er sie nach bischöflichen Principien behandelt, gerade dann wäre es natürlich gewesen, daß er versucht hätte, den Ideen, die er selbst als wahr erkannt hatte, auch auf diesem Boden Eingang zu verschaffen. Allein er fragte nicht: „Was ist wahr?" sondern: „Wobei befindet das Volk sich wohl?" d. h. er wandte politische Grundsätze auf die Behandlung der Volksschule an, und diesem Element der Consequenz ist es wiederum zu danken, daß die Volksschule den äußeren Uebertritt in die Staatsgewalt innerlich so unangetastet bestand. — Die Hauptpuncte, in welchen die Regierung Friedrichs des Großen das Volsschulwesen weiter bildete, sind die Errichtung einer leitenden Behörde für dasselbe und die Erlassung des ersten allgemeinen Landschulreglements. — Friedrich Wilhelm I. hatte bereits in dem Edict von 1716 neben einigen Bestimmungen über Schulbesuch und Lehrstoff für die Ausbildung von Lehrern durch die Vermittlung oder directe Thätigkeit der Pröpste Vorsorge getroffen. Eine Reihe von Verordnungen der folgenden Jahre regelte die Erhaltung der Schulen, die Erwerbsquellen der Lehrer, die Präsentation und Einsetzung derselben u. dgl. m. Die großartig angelegten Waisenhäuser zu Berlin und Potsdam und eine Schenkung von 150,000 Thlr. für die Schulen der Salzburger Vertriebenen bewiesen, was die sparsamste Regierung Europa's für das Schulwesen zu thun im Stande war. Das Jahr 1735 brachte in der Lastadie'schen Stiftung zu Stettin das erste Schullehrerseminar der Monarchie. Im folgenden Jahre erschien für das eigentliche Preußen schon ein Generalschulplan, welcher namentlich die Errichtung und Erhaltung der Schulen mit speciellen Bestimmungen regelte. Im Frühling des Jahres 1738 erschien eine ergänzende Verordnung zu demselben und im Herbst desselben Jahres ein Reglement für die deutschen Privatschulen der Stadt Berlin (Heppe III, S. 20 ff.). So war auf allen Seiten theils vorgearbeitet, theils der Grund gelegt, als Friedrich der Große seine Regierung antrat. Er begann daher mit einer Bestätigung aller in Schulsachen ergangenen Befehle und Reglements durch das Edict vom 13. Oct. 1840. Die Bestrebungen der nächsten Jahre waren hauptsächlich der Durchführung des preußischen Schulplanes gewidmet, wobei Friedrich ein strenges Verfahren gegen die säumigen Adeligen einschlug. Während der Kriegsjahre sodann geschah begreiflicherweise wenig für die Schulen. Allein schon sieben Tage vor dem Abschlusse des Hubertsburger Friedens erließ der König eine Ordre (Heppe III, S. 31 f.), des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche mit nicht so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen, hiermit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der gesammten Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern darin keine andern als diejenigen genommen würden, welche der K. R. Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe, mithin die Beamten mit Bestallung der Dorfschulmeister sich nicht mehr abgeben, sondern diese von der Kammer geschehen sollte." Der hiedurch an die Spitze des Volksschulwesens der Kurmark gestellte königl. Rath Hecker (s. d. Art.) war kein anderer als der bekannte Begründer der Berliner Realschule. Schon seit 1748 hatte derselbe in seiner Schule zugleich ein Seminar eingerichtet, in welchem 3—4 junge Leute zunächst für die zur

Dreifaltigkeitskirche gehörigen Schulen ausgebildet wurden (Heppe I, 61). Dies Seminar wurde bereits durch die Rescripte vom 8. Apr. 1750 und vom 25. Septbr. 1752, sowie durch die Circularverordnung vom 1. Oct. 1753 zum Mittelpunct des Volksschulwesens erhoben (Heppe III, S. 31), indem verfügt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königl. Küster- und Schullehrerstellen möglichst mit den Zöglingen desselben besetzt werden sollten. Auch erhielt das Seminar zur Unterhaltung von 12 Seminaristen eine jährliche Unterstützung von 600 Thlr., eine Bewilligung, die um so höher anzuschlagen ist, als es sonst nicht gerade Geldbewilligungen sind, wodurch Friedrich der Große die Schulen zu heben suchte. Kaum hatte der König die Besetzung der Lehrerstellen von der Regierung abhängig gemacht und an ein von einem königl. Rathe vorzunehmendes Examen geknüpft, als er auch schon, wenige Monate nach dem Friedensschlusse, an die Aufstellung einer alle Theile der Monarchie umfassenden Schulordnung gieng. Während des Sommers 1763 wurde das Generallandschulreglement durch Hecker ausgearbeitet, vom Oberconsistorium begutachtet und endlich am 12. August — das Datum, welches es trägt — von dem Minister von Dankelmann dem Könige eingesandt. Derselbe unterzeichnete es den 23. Sept. und den 2. Oct. wurde es durch Circularrescript an die Regierungen und Consistorien befördert. (Vielfach abgedruckt; u. a. Rönne I, S. 64 ff.). Im folgenden Jahre wurde unter dem 1. März ein Circular publicirt, welches jährliche Schulvisitationen anordnete und bestimmte Fragen für dieselben vorschrieb (Heppe III, S. 35 ff.). Dieses Bestreben, über den Stand der Schulen beständig unterrichtet zu bleiben, das sich auch noch in der Aufstellung des Schul-Katalogus von 1771, eines Formulars für jährliche Berichte über die Schulen, ausspricht, war mit dem größten Eifer für die Durchführung der einmal erlassenen Verordnungen verbunden. Daß gerade hierin die größten Schwierigkeiten lagen, ist in dem Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen" gezeigt worden. Merkwürdiger Weise fand die Tendenz Friedrichs des Großen, das Schulwesen zur Sache des Staats zu machen, ihren Abschluß erst unter der in so mannigfacher Beziehung entgegengesetzten Regierung seines Nachfolgers, theils durch die 1787 erfolgte, noch vom Minister Zedlitz (Treudelenb. S. 28 f.) herrührende Errichtung einer eigenen Centralbehörde, theils durch den Ausspruch des schon unter Friedrich dem Großen bearbeiteten, aber erst 1794 publicirten Allg. Landrechtes, welches Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt (Rönne I, S. 75).

Dieser entscheidenden Bedeutung Friedrichs für die Organisation des Schulwesens gegenüber war seine directe Wirkung auf Geist und Inhalt der Lehrthätigkeit, was die Volksschulen betrifft, nur eine geringe. Jedoch zog auch die Volksschule aus Friedrichs und seiner Minister Principien für ihre innere Entwicklung den größten Vortheil durch die ihr vergönnte Freiheit der Entwicklung und die achtungsvolle Förderung privater Bestrebungen. Es ist daher kein Zufall, daß es der Staat Friedrichs des Großen war, in welchem die Musterschule des Domherrn von Rochow zu Reckan (s. d. Art.) erblühte und weithin durch ihr Beispiel leuchtete, in welchem zu Nachterstädt der Pfarrer Herbing eine Dorfschule errichtete, aus der ein einflußreiches Volkslehrerinstitut hervorgieng, in dem endlich der Abt von Felbiger (s. d. Art.) durch die Reformation der katholischen Schulen Schlesiens zur Erneuerung des gesammten katholischen Volksschulwesens den Grund legte. Mit diesen und zahlreichen andern Männern setzte sich der eben so edle als unermüdliche v. Zedlitz in Verbindung (Trendelenb. S. 23. Heppe I, 71 u. a.), der die für einen Minister so wichtige und doch so seltene Kunst verstand, zu fördern, ohne zu gängeln, und die wahren Lebenselemente, welche stets in der freien Thätigkeit liegen, zur Geltung gelangen zu lassen. Und hierin handelte er ganz im Geiste Friedrichs, der selbst auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes, wo er doch ganz bestimmte und von dem Bestehenden vielfach abweichende Ideale verfolgte, sich drückender und herabwürdigender Maßregeln enthielt, während er das Schulwesen für die unteren und mittleren Stände ganz den im Volke natürlich vorhandenen Richtungen und Strömungen überließ. Aus diesen Strömungen entstand denn auch unter seiner Regierung das

Realſchulweſen (vgl. d. Art. Realſchule), das trotz der großartigen Anlage der Hecker'ſchen Anſtalt, trotz der allgemeinen Gunſt, die es allenthalben beim Publicum genoß, damals doch noch nicht beſtimmt war, neben den Gymnaſien einen eigenthümlichen Weg zur höheren Bildung aufzuſtellen, ſondern lediglich dem Leben und ſeinen Bedürfniſſen in möglichſt directer Weiſe zu dienen. — Es waren die Gymnaſien, die Ritterakademien und die Univerſitäten, in deren Sphäre Friedrich der Große am meiſten eigene Gedanken durchzuführen ſuchte und von den erſteren im Grunde wieder nur die größeren und berühmteren Anſtalten: mit einem Worte die Bildungsſtätten des Adels und der höheren Beamtenwelt. Auch die häusliche Erziehung und zwar ſowohl des weiblichen als des männlichen Geſchlechtes in dieſen Ständen beſchäftigte ihn, namentlich in der zweiten Hälfte ſeiner Regierung, ſehr lebhaft. Von den Gymnaſien vermuthet Preuß (III, S. 118), daß der König ſie wohl nicht recht gekannt habe, allein dies geht aus der von ihm erwähnten Stelle der lettre sur l'éducation nicht hervor. Der König nennt einige der größten Gymnaſien und bemerkt, daß ſie tüchtige Lehrer beſitzen und daß der einzige Vorwurf, den man ihnen machen könne, zu einſeitige Uebung des Gedächtniſſes auf Koſten des Selbſtdenkens ſei. Man kann nicht annehmen, daß Friedrich auch bei größerer Detailkenntnis und Autopſie, die ihm freilich fehlte, dies Urtheil würde geändert haben *). Denn Weckung des Nachdenkens und der Selbſtthätigkeit war ſo recht eigentlich ſein pädagogiſches Princip. Er faßte dasſelbe ſchroff und ſcheute ſich nicht hinſichtlich des Stoffes auf manchen Gebieten geradezu Oberflächlichkeit zu fordern, damit nur der Ueberblick, das Urtheil, die Herrſchaft des Subjectes über das Object erhalten werde. Und Friedrich vertraute der Erziehung viel, er muthete ihr viel zu. Ihm lag der Gedanke fern, daß man, indem man dem Geiſt poſitive Nahrung giebt, die Entwicklung der Selbſtthätigkeit großentheils der Natur überlaſſen dürfe. Friedrich wollte, daß ſeine Unterthanen räſonniren ſollten und er verlangte, daß man es ſie lehre; wo möglich bis zum geringſten Bürger und Bauern herab, auf jeden Fall aber in den höheren Ständen. Bei alledem war er nichts weniger als pädagogiſcher Formaliſt. Unſre heutigen Formaliſten ordnen den Inhalt der claſſiſchen Schriftſteller an directem Werth der Geiſtesarbeit des genauen grammatiſchen Verſtändniſſes unter. Um das letztere iſt es Friedrich wenig zu thun. Er empfiehlt einen möglichſt ausgedehnten Gebrauch von Ueberſetzungen **) neben den Originalen, damit nur vor allen Dingen ein ſchneller und klarer Einblick in den Inhalt gewonnen werde. Cicero, Tacitus und ganz beſonders Quintilian ſind ihm Lehrbücher der Philoſophie, der Moral, der Geſchichte, der Staatskunſt, der Rhetorik. Nach dem ſchnellen und in der Hauptſache klaren Aufnehmen des Inhalts folgt die Beſprechung und Verarbeitung des Stoffes; dann lernen die Schüler „räſonniren". Am conſequenteſten hat Friedrich dies Syſtem wohl ausgebildet in ſeiner Inſtruction für

*) Wir ſetzen aus der ſchon Band I, S. 294 citirten Cabinetsordre vom 5. Septbr. 1779 noch einiges bei: „Latein müſſen die jungen Leute abſolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muß nur darauf reflectirt werden, auf die leichteſte und beſte Methode, wie es jungen Leuten am beſten beizubringen; wenn ſie auch Kaufleute werden und ſich was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, ſo iſt ihnen das doch allezeit nützlich und kommt ſchon eine Zeit, wo ſie es nützlich anwenden können." Die Religion will er ſo gelehrt wiſſen, daß die Leute nicht ſtehlen und morden, fügt aber hinzu: „Diebereien werden indes nicht aufhören, das liegt in der menſchlichen Natur; denn natürlicher Weiſe iſt alles Volk diebiſch, auch andere Leute und ſolche, die bei den Kaſſen ſind und ſonſt Gelegenheit dazu haben." D. Red.

**) Ueber die Art, wie Friedrich der Große ſich ſelbſt an franzöſiſchen Ueberſetzungen der Claſſiker gebildet hatte, den Werth, den er auf ihren pädagogiſchen Gebrauch legte, und den Einfluß, den er auf das Entſtehen guter deutſcher Ueberſetzungen übte, vgl. Bonnells Abhandlung in dem Progr. des Friedrich-Werder'ſchen Gymn. Berl. 1855: „Friedrichs des Großen Verhältnis zu Garve und deſſen Ueberſetzung der Schrift Cicero's von den Pflichten nebſt einer Betrachtung über das Verhalten der Schule gegen die Ueberſetzungen der alten Claſſiker."

die Direction der Berliner Ritterakademie (Werke IX, S. 77 ff.). Für mehrere Fächer wird in derſelben ausdrücklich angeordnet, daß nach jeder Lehrſtunde eine halbe Stunde auf ſolche Denkübungen zu verwenden ſei. Nach der Geſchichtſtunde ſoll der Lehrer den Schülern moraliſche, politiſche oder philoſophiſche Bemerkungen entlocken: „ce qui sera plus utile pour eux que tout ce qu'ils auront appris.“ Z. B. über den Aberglauben der Völker: „Croyez vous que Curtius, en sautant dans cet abîme qui s'était formé à Rome, le fit fermer?“ Daraus, daß ſo etwas in unſern Tagen nicht vorkommt, ſoll der Schüler ſehen, daß es eine Fabel iſt. Bei Erwähnung des Decius ſoll über Vaterlandsliebe, bei Cäſar über die Unterdrückung der Freiheit geſprochen werden. „Est-il question des croisades, elles fournissent un beau sujet pour déclamer contre la superstition. Leur raconte-t-on le massacre de la Saint-Barthélemy, on leur inspire de l'horreur pour le fanatisme.“ — In ähnlicher Weiſe wird bei der Philoſophie verfahren, die Friedrich übrigens nur geſchichtlich will vorgetragen haben. Er will nicht, daß den Schülern irgend ein beſtimmtes Syſtem als das allein richtige eingeprägt werde, obwohl Locke, bei dem der geſchichtliche Ueberblick zu endigen hat, vorzüglich eingehend behandelt werden ſoll, da er allein an der Hand der Erfahrung bleibe und die der menſchlichen Vernunft unzugänglichen Abgründe vermeide. Die Disputationen, welche jeder Lehrſtunde folgen, ſollen unvorbereitet ſein, damit die Schüler aufmerken, damit ſie an das zu ſagende voraus denken und endlich „pour les accoutumer à parler promptement sur toutes les sortes de matières.“ Man ſieht, es iſt ein franzöſiſcher Gedankenkreis, in dem ſich Friedrich hier bewegt, und wir dürfen hinzuſetzen, der Gedankenkreis der Höfe und der Großen dieſer Welt. Dem Jahrhundert gebührt auch ſein Theil. Was jedoch Friedrich eigenthümlich angehört, der große Werth, den er auf Selbſtthätigkeit und ſcharfes Denken legt, verräth ebenſowohl den genialen Herrſcher als ſein Eifer für die Erziehung überhaupt den ächten Landesvater. Am meiſten Anſtoß könnte man an den Moralprincipien ſeines dem jungen Adel gewidmeten Dialoges nehmen. Derſelbe enthält neben trefflichen Stellen auch ſehr Bedenkliches; allein man muß auch hier ins Auge faſſen, für welche Kreiſe er beſtimmt war. Der Grundſatz des Catoniſchen „mocte puer“ (IX, S. 106 u. f.) war wohl wenigſtens kein Anachronismus und das Duell behandelt Friedrich mit Einſicht und Mäßigung, wenn auch nicht mit moraliſcher Strenge. Friedrich eigenthümlich und mit ſeinen Grundſätzen in Betreff der intellectuellen Bildung vollkommen harmonirend iſt auch der ausdrückliche Befehl, daß die Gouvernenre der Ritterakademie ihren Zöglingen luſtige Streiche nnd Eulenſpiegeleien nachſehen nnd nur Schlechtigkeit und vor allen Dingen Trägheit (paresse) ſtrafen ſollen. Dies Streben, Gewiſſenhaftigkeit nnd raſtloſe Thätigkeit zu erregen, wo nöthig zu erzwingen, theilte Friedrich ja überhaupt mit ſeinem in anderer Beziehnng ſo unähnlichen Vater. Es iſt zu einem der Grundſteine geworden, auf denen dieſe mächtigen Baumeiſter das Gebäude des preußiſchen Staates errichteten. Daher darf man ſich nicht darüber wundern, daß Friedrich der Große auch von den Lehrern erhöhte Thätigkeit forderte. „Die Lehrer“ heißt es in dem Schreiben an den Miniſter v. Zedlitz (Brunn, Meierotto S. 185), „müßen ſich auch mehr Mühe geben mit dem Unterricht der jungen Leute, und darauf mehr Fleiß wenden, und mit wahrem Attachement der Sache ſich widmen, dafür werden ſie bezahlt, nnd wenn ſie das nicht gebührend thun und nicht ordentlich in den Sachen ſind und die jungen Leute negligiren, muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß ſie beſſer attent werden.“ — So war ihm denn natürlich auch die Trägheit der Studenten und vieler Profeſſoren auf den Univerſitäten, wie aus dem Brief über die Erziehung hervorgeht, ein Greuel; allein hier fand Friedrich für ſeine liberale Art der Einwirkung einen gar zu zähen Stoff. Es gelang ihm ebenſowenig einen andern Ton des Studirens in Aufnahme zu bringen, als etwa das Leibnitz'ſche Syſtem durch Locke zu verdrängen. Was er großes für die Univerſitäten that, iſt alles in dem einzigen Worte

enthalten: Schutz der Lehrfreiheit. Dieſer Schutz wirkte bei allen Misgriffen im einzelnen (über Bahrdt vgl. Trendelenb. S. 11) belebend auf alle Facultäten. Es regte ſich ein kühnerer, freierer Geiſt und mit ihm neue Schöpfungen, die zum Theil erſt unter den folgenden Regierungen zur Reife kamen. — Quellen: Oeuvres de Frédéric le Grand, Berlin 1848; beſ. Bd. IX, worin: Instruction au major Borcke (betr. d. Erzieh. des Thronfolgers); Instr. pour la direction de l'académie des nobles à Berlin; Lettre sur l'éducation; Dialogue de morale à l'usage de la jeune nobiesse. — Preuß, Friedrich der Große. Berlin 1832—1834, 4 Bde., zu jedem ein Urkundenbuch. — Preuß, Friedrich der Große als Schriftſteller, Berlin 1837, nebſt Ergänzungsheft 1838. — Brunn, Lebensbeſchr. Meierotto's. Berlin 1802. — Heppe, Geſch. des deutſchen Volksſchulweſens, Gotha 1858 u. f. — Faſt ganz gehört hieher: Trendelenburg, Friedrich der Große und ſein Staatsminiſter Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preußiſchen Unterrichtsweſen. Vortr. geh. am 27. Jan. 1859 in d. Ak. d. Wiſſenſch. Berlin, Bethge, 1859. **A. Lange.**

Friedland, ſ. Trotzendorf.

Fröbel, Friedrich (geb. den 21. April 1782 in Ober-Weißbach im Fürſtenthum Rudolſtadt, geſt. den 21. Juni 1852 in Liebenſtein) gehört zu denjenigen Männern in der Geſchichte der Pädagogik, deren Bild noch etwas ſchwankendes hat. Seiten ſind wohl über einen und denſelben Mann und ſeine Leiſtungen ſo völlig entgegengeſetzte Urtheile gefällt worden, als über Fröbel. Er hat enthuſiaſtiſche Freunde und Bewunderer gefunden, aber nicht minder auch ſolche, die ſeine Beſtrebungen aufs heftigſte verunglimpften oder ſie wenigſtens geringſchätzten. Es gab Pädagogen und giebt immer noch ſolche, die in ihm einen pädagogiſchen Genius ſehen und ihn zu den größten Wohlthätern des Menſchengeſchlechts rechnen;*) andere dagegen haben ihn für einen Narren und Phantaſten erklärt. Das Härteſte, was ihn in dieſer Hinſicht getroffen hat, iſt wohl das Verbot ſeiner Kindergärten in dem preußiſchen Staate durch den Cultusminiſter von Raumer.**) Man wird nicht leugnen können, daß Fröbel ſelbſt durch ſeine Schriften die Veranlaſſung zu manchen Misverſtändniſſen und zu mancher Mißachtung ſeiner Tendenzen gegeben hat und daß das Urtheil über ihn weſentlich anders lauten muß, wenn man es bloß aus dem Studium ſeiner hinterlaſſenen Schriften geſchöpft oder wenn man ihn auch ſelbſt in ſeiner Perſönlichkeit und unmittelbaren Wirkſamkeit beobachtet hat. Der Unterzeichnete hat mehrere Wochen mit Fröbel zuſammengelebt und hat durch Beobachtung ſeines Weſens und Wirkens ein ſo lebendiges Intereſſe für ihn gewonnen, wie ſolches aus keiner ſeiner Schriften zu erlangen geweſen wäre. Man fühlt es allerdings auch ſeinen Schriften ab, daß der Mann von einer großen Idee durchdrungen iſt und für ſie lebt und webt; auch ſtellt er dieſe Idee in den verſchiedenartigſten Worten und Wendungen dar; aber es fehlt ſeiner Darſtellung an feſter Beſtimmtheit und fortſchreitender Entwicklung. Vernunft und Gefühl arbeiteten mächtig in dem Manne, aber es fehlte ihm in einem hohen Maße der unterſcheidende Verſtand, der die Beſtimmungen aus einander hält und der centralen Einheit der Idee erſt eine Peripherie giebt. Man kann ſich daher beim Leſen ſeiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder als ſchieße er häufig über das Ziel hinaus und müße in der praktiſchen Anwendung ſeiner Gedanken fehl greifen. Dieſe Mängel ſeiner ſchriftlichen Darſtellung vergaß man aber, wenn man mit ihm perſönlich zuſammentraf, wohlwollend und thätig auf ihn eingieng und durch Fragen, Einwendungen und Zweifel ihn nöthigte, aus ſich herauszugehen und ſich dem

*) Vgl. Friedrich Fröbel; ein Wort der Erinnerung von Heinrich Hoffmann. Hamburg 1852.

**) Min. Reſcr. v. 7. Aug. 1851. „Wie aus der Brochüre: Hochſchulen für Mädchen und Kindergärten ꝛc. von Karl Fröbel erhellt, bilden die Kindergärten einen Theil des Fröbel'ſchen ſocialiſtiſchen Syſtems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet iſt. Schulen ꝛc., welche nach Fröbel'ſchen oder ähnlichen Grundſätzen errichtet werden ſollen, können daher nicht gebilligt werden." (Rönne, Das Unterrichtsweſen des pr. Staats I. S. 866).

Bewußtſein des anderen zu accommodiren. Der Unterzeichnete hatte bis zum Jahre 1841, wo er zufällig nach dem lieblichen Blankenburg im Thüringer Walde kam, noch nichts von Fröbel und ſeinen Beſtrebungen gehört, denn ſeine Schriften hatten aus den oben angeführten Gründen wenig Verbreitung und Anerkennung gefunden. Fröbel lebte damals gerade in Blankenburg und hatte dort ſeinen erſten Kindergarten etablirt. Es gehörte zu ſeinen Eigenthümlichkeiten, jedem, der ihm begegnete und nur irgend ein Intereſſe für ſeine Gedanken zeigte, ſein Herz und ſeinen Geiſt gewiſſermaßen auszuſchütten; ja er machte förmlich Jagd auf die Menſchen, um ſeine Ideen gleichſam als Samenkörner in empfängliche Gemüther einzuſtreuen, und er gab ſich oft allzu großen Hoffnungen auf die bleibenden Wirkungen ſeiner Geſpräche hin. Kaum war ich daher mit einem Freunde in Blankenburg angekommen, ſo fand ſich auch bald der lange, hagere und elaſtiſche Mann bei uns ein, legte ehe wirs uns recht verſahen, einen großen Theil ſeiner Spielapparate auf unſere Schränke und fand ſich unermüdet jeden Tag zu der Stunde, wo er uns zu Hauſe wußte, bei uns ein, um uns die Idee ſeiner Kindergärten zu entwickeln. Vieles in ſeinen Gedanken war mir damals nicht klar, manches ſchien mir ſogar bedenklich oder unpraktiſch, namentlich konnte ich die ſymboliſche Anwendung, die er von dem Naturleben machte, um das Geiſtesleben zu ergründen, häufig nur als eine geiſtreiche Spielerei betrachten; aber das ganze Weſen und Streben des Mannes wurde uns ſehr werth und iſt es geblieben. Der lebendige Sinn für das Allgemeine und Ideale, der aus jedem ſeiner Worte hervorleuchtete, ſein unendlicher Enthuſiasmus für Menſchenerziehung und Menſchenglück, ſeine Bereitwilligkeit, für ſeine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig ſprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus ſeinem Enthuſiasmus für das Ideale entſprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erſcheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter feſſeln, erfriſchen und für das Gute begeiſtern konnte. Wenn man das Weſen des Deutſchen als Idealismus bezeichnet, ſo war Fröbel durch und durch ein Deutſcher und eine Erſcheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können. Fröbel hatte ſelbſt eine ſehr hohe Idee von unſerem deutſchen Volke. Er nennt das deutſche Volk in einer ſeiner Schriften ein Stammvolk, ein Urvolk, ein frommes Volk, ein tief und allſeitig denkendes Volk, ein Volk mit Bürgerſinn, ein gründliches, ein genügſames, ein ächt chriſtliches und wahrhaft geſchichtliches Volk und er ſelbſt bemühte ſich, ſelbſt ein Ausdruck dieſes bewunderten Volkes zu ſein und jeden, mit dem er in Berührung kam, mit dem Geiſte dieſes Volkes in lebendige Berührung zu bringen.

So viel über die perſönliche Erſcheinung Fröbels. Wichtiger für unſeren Zweck iſt es aber nach der eigenthümlichen Beſtimmtheit der Idee zu fragen, die Fröbeln durchdrang und die er in die deutſche Erziehung einzuführen beſtrebt war. Gewöhnlich identificirt man das Beſtreben Fröbels mit der Einführung der von ihm benannten Kindergärten. Die Kindergärten ſind aber nur eine ſehr beſchränkte Anwendung ſeiner allgemeinen Erziehungsidee. Fröbel kam erſt etwa um das Jahr 1840 auf den Gedanken ſeiner Kindergärten, indem er in ihnen ſeine allgemeine Erziehungsidee auf das erſte Kindesalter in Anwendung brachte. In ſeinen früheren Schriften und praktiſchen Unternehmungen iſt von den Kindergärten noch kaum die Rede, ſondern ſein Beſtreben iſt noch ein ganz allgemeines und gieng dahin, das geſammte deutſche Erziehungsweſen auf einer neuen Grundlage zu organiſiren. Dieſe Grundlage bezeichnet er nach verſchiedenen Seiten hin in den vielen Brochüren und Schriften, auch Journalartikeln, die etwa vom Jahre 1820 an von ihm veröffentlicht wurden und ſoll davon gleich näher die Rede ſein. Andrerſeits iſt nicht zu leugnen, daß die Kindergärten Fröbels Namen zu erhalten vorzugsweiſe im Stande ſind. Mit den Elementen der erſten kindlichen Erziehung war er gründlich bekannt, während ihm zur gründlichen Erkenntnis und Durchführung der weiter folgenden Bildung der ſpäteren Lebensalter, wie ſie z. B. auf den Gymnaſien und den Univerſitäten gegeben werden ſoll, die nöthigen Kenntniſſe und Erfahrungen fehlten; beſonders war er mit dem claſſiſchen Alterthum und der hiſtoriſchen Entwick-

lung der Menſchheit wenig bekannt. Seine eigene Jugenderziehung war eine mangelhafte. Bis zu ſeinem 10. Jahre beſuchte er gar keine Schule und von dem 10. bis zum 14. Jahre eine Bürgerſchule; in ein Gymnaſium iſt er gar nicht gekommen. Erſt ſpäter, als ihm nach ſcheinbar planloſem Hin- und Herirren in den verſchiedenſten Berufsarten ſeine Beſtimmung zum Lehrer aufgegangen war, ſtudirte er methodiſch die Naturwiſſenſchaften in Göttingen und in Berlin (1810 und 1811), weil er das Entwicklungsgeſetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgeſetz des Geiſteslebens für identiſch hielt und der Anſicht war, daß ein Pädagog das Naturleben aufs gründlichſte kennen müße. *)

Der Hauptbegriff, der ſich durch alle Schriften Fröbels hindurchzieht, iſt der Begriff des Lebens und ſeiner Organiſation und Entwicklung: Die Kategorie des Lebens iſt eben ſo ſehr eine Kategorie der Natur, als des Geiſtes des Menſchen; ja ſelbſt die Gottheit kann man als Leben bezeichnen. Der Begriff des Lebens offenbart ſich aber in der Natur am mannigfaltigſten oder wenigſtens am anſchaulichſten und daher kann ſelbſt ein Menſch von niedrigerer Bildung am leichteſten aus der Beobachtung der Natur eine Vorſtellung von der Idee des Lebens gewinnen. Die Formel, in welcher nun Fröbel am häufigſten den Begriff des Lebens faßt, iſt die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten. Der lebendige Baum bildet ein Ganzes von vielen Theilen oder Einzelnheiten, die ſich aufs beſtimmteſte von einander unterſcheiden und ſo eine reiche Mannigfaltigkeit bilden, aber eben ſo ſehr von einer inneren Einheit zuſammen gehalten werden, die ihr Weſen in der Mannigfaltigkeit kund giebt, ohne ſich darin zu verlieren. Die Einheit iſt das Urſprüngliche des Lebens, der Quell- und Haltpunct des Ganzen, ſie treibt die Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten aus ſich heraus und giebt ſich in ihnen eine entſprechende Geſtalt, wie umgekehrt jedes einzelne Glied des Organismus gleichſam ein Strahl iſt, in dem man die innere Einheit der allgemeinen Lebensſonne erkennen kann. Was ein Ding entwickeln ſoll, das muß ſeinem Weſen nach in ihm liegen und ſoll ein Ding ſeine Einheit vollkommen entwickeln, ſo muß es eben alle ſeine Mannigfaltigkeit, die in ihm liegt, aus ſich entwickeln. Je mannigfaltiger, je unbegrenzter in Zeit und Raum die Einzelnheiten ſind, in welchen eine Einheit heraustritt, um ſo vollendeter und erſchöpfender wird dieſe dargeſtellte Mannigfaltigkeit das Weſen der darſtellenden Einheit ausſprechen. Jeder einzelne Menſch, aber auch jedes einzelne Volk, ja zuletzt ſelbſt die Menſchheit iſt eine ſolche innere Einheit, die ſich eben ſo in räumlicher Organiſation als in zeitlicher Entwicklung in entſprechender Mannigfaltigkeit herausſtellen und darlegen ſoll. Die unſichtbare und über alle Mannigfaltigkeit und Einzelnheit übergreifende Einheit iſt das Göttliche oder das von Gott Geſetzte und Bedingte in den Dingen und in den Perſonen. Die Einheit, die alſo z. B. jeder einzelne Menſch als das in einer unendlich reichhaltigen Mannigfaltigkeit von Exiſtenzformen und Entwicklungsſtufen räumlich und zeitlich realiſiren ſoll, iſt von Gott gegeben und bedingt, iſt ein Punct in der unendlichen Offenbarung Gottes und greift in die Sphäre des göttlichen Weſens ein. Da es nun in der Erziehung darauf ankommt, die in dem Menſchen liegende ewige Einheit zu einer ſie vollkommen darſtellenden Mannigfaltigkeit zu entwickeln, ſo hat alle Erziehung ihrem tiefſten Grunde nach einen religiöſen Charakter; diejenigen alſo, welche Fröbeln die Religion abſprechen, verſtehen unter der Religion ohne Zweifel eine beſtimmte Confeſſion; vielmehr aber war Fröbel ein tief religiöſer Menſch, wenn auch in ſeinem Gottesbegriff die Immanenz entſchiedener hervortritt als die Transſcendenz, und in ſeinem Erziehungsſyſtem iſt die Religion eben

*) Eine ausführliche Lebensbeſchreibung Fröbels exiſtirt noch nicht. Die wichtigſten Notizen zu einer ſolchen findet man in Dieſterwegs Jahrbuch vom Jahre 1851, ferner in einer Schrift von Dr. Kühne: Fröbels Tod und Fortbeſtand ſeiner Lehre; endlich in einer Schrift von Wichard Lange: Zum Verſtändniſſe Friedrich Fröbels. Hamburg 1850. Beſonders bemerkenswerth in Fröbels Leben iſt ſein zweijähriger Aufenthalt bei Peſtalozzi in Ifferten, wo ſeine pädagogiſchen Ideen zur Reife kamen.

ſo der Ausgangspunct als das Ziel. Unſere Erziehung, ſagt Fröbel an einer Stelle, nimmt den Inneren Menſchen zuerſt und ganz in Anſpruch; ſie gründet ihren geſammten Entwicklungs- und Ausbildungsgang auf dieſes Innere (die Einheit), dieſes Geiſtige des Menſchen und deſſen Geſetze. Dieſe Geſetze ſind es einzig, nach welchen wir den Menſchen erziehen, alſo nicht willkürliche, nicht gemachte, ſondern nothwendige, ewige. — Wie wir nun unſere Erziehung und unſeren Unterricht an das Geiſtige im Menſchen, an das Weſen desſelben und deſſen Grundverhältnis zu Gott knüpfen und binden, ſo binden und knüpfen wir wieder jedes einzelnen Zöglings Erziehung an ſeine geiſtige Natur; ſo daß wir alſo eines jeden Weſen, Anlagen und Talenten und eines jeden Charakter, nach der reinen Quelle desſelben, ihre Entwicklung und Ausbildung zu geben uns bemühen. Hiedurch ſind wir überzeugt die Uebereinſtimmung der allſeitigen Ausbildung des Menſchen mit den Forderungen der Außenwelt und des Lebens, mit denen der häuslichen und bürgerlichen, der menſchlichen und göttlichen Verhältniſſe zu erreichen, zu deren Aufſuchung der Menſch mit ſo unwiderſtehlicher Gewalt hingetrieben wird. Darum folgen wir ſtufenweiſe der Entwicklung des Menſchen von dem faſt noch inſtinctartigen Triebe an durch die Empfindung und das Gefühl hindurch bis zum Bewußtſein und Willen hinauf, und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder dieſer Stufen nur das zu geben, was er auf derſelben ertragen, verſtehen und verarbeiten kann, was ihm aber zugleich wieder ein Leiter zur nächſt höheren Stufe der Entwicklung und Ausbildung wird. So verwahren wir ihn vor jeder Halb- und Ueberbildung, und er tritt ſo von unten herauf gebildet, einig mit Gott, mit ſich und der Welt in den Beruf und Stand, welchen er ſeinem Inneren gemäß wählt, oder der ihm ſeinem Innern gemäß gegeben wird. — So allſeitig und nach den Forderungen ſeines Innern ausgebildet iſt unſerem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus ſeinem Inneren gleichſam hervorgewachſen. Daher wird er auch alles Wiſſen und Können nicht allein überall zweckmäßig anwenden, ſondern er trägt auch die Mittel zur eigenen weiteren Ausbildung und Vervollkommnung desſelben in ſich; es iſt nicht todtes Angelerntes, ſondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was alſo auch, wie ſein Weſen, das Weſen der Menſchheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenſchreitet.“

Gewiß ſchöne und wahre Worte, in denen die naturgemäße Entwicklung des von Gott in den Menſchen hinein gelegten Weſens als der Zweck der Erziehung bezeichnet wird; aber von ſolchen allgemeinen Beſtimmungen iſt bis zur Anwendung auf beſtimmte Verhältniſſe und Perſonen noch ein ungeheuer großer Schritt. Je mehr nun Fröbel den Anſpruch machte, von ſeinen allgemeinen Ideen aus das ganze deutſche Erziehungsweſen zu reformiren, um ſo mehr mußte er es für ſeine Schuldigkeit halten, ſeine allgemeinen Gedanken für beſtimmte Stufen und Kreiſe zu individualiſiren, alſo die einzelnen Entwicklungsſtufen genau zu begrenzen und ihren Zuſammenhang nachzuweiſen und nicht minder die Mittel und Wege, die der Erzieher auf jedem Puncte anzuwenden hat, um das in dem Zöglinge liegende allgemeine Weſen zu Tage zu fördern, vollſtändig anzugeben. In der That ſchrieb Fröbel im Jahre 1826 ein größeres Werk: die Menſchenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunſt Bd. I, bis zum begonnenen Knabenalter, Keilhau 1826, welches gewiſſermaßen als der Vorläufer ſeiner Kindergärten bezeichnet werden kann. Dagegen hat er über die Erziehung der höheren Lebensalter, alſo über Volksſchulen, Gymnaſien, Univerſitäten u. ſ. w. nichts geſchrieben, was die Sphäre abſtracter Allgemeinheit verließe und das Gepräge praktiſcher Anwendbarkeit an ſich trüge. Doch begründete er mit großen Koſten und Opfern aller Art, bei denen ſich auch ſeine erſte Gattin, die Tochter des Kriegsraths Hofmeiſter in Berlin, mit lebendigem Enthuſiasmus betheiligte, die allgemeine deutſche Erziehungsanſtalt zu Keilhau, die ein praktiſches Abbild von ſeinen theoretiſchen Erziehungsideen geben ſollte. Ob dieſe Anſtalt in der That ein lebendiger Ausdruck der Ideen Fröbels, die er mit friſcher Begeiſterung und in hohen, faſt allzu hohen Worten durch ſeine Brochüren verkündete, geweſen ſei, läßt ſich billiger Weiſe bezweifeln. Zuvor ſei bemerkt, daß die Keilhauer Anſtalt noch beſteht

unter dem Directorat des trefflichen Barop, eines Verwandten von Fröbel; aber es unterliegt keinem Zweifel, daß sie jetzt wesentlich anders und zwar praktischer eingerichtet ist, als ehedem unter Fröbel. Die jetzige Keilhauer Anstalt erstrebt nichts apartes, am wenigsten erhebt sie den Anspruch, als habe sie das deutsche Erziehungswesen erst naturgemäß zu begründen, aber indem sie die hohen Segel, mit denen Fröbel dieselbe in das große Meer des deutschen Erziehungswesens einzuführen suchte, willig aufgegeben hat und bescheidentlich einem deutlich bestimmten Zwecke dient, wirkt sie nur um so segensvoller. In einer ländlich stillen und anmuthigen Umgebung widmen die Lehrer ihre Kräfte einem frohen, frischen, gesunden und strebenden Jugendleben, das getragen von sittlich religiösem, wissenschaftlichem und nationalem Geiste ihre ganze Hingabe in Anspruch nimmt und zugleich ihr Ziel und Lohn ist. Was aber den Zustand dieser Anstalt, so lange Fröbel sie leitete, betrifft, so erhält man aus den Nachrichten, die Fröbel über sie veröffentlicht hat, durchaus keine Anschauung, ob sie ein irgendwie zusammenhängendes organisches Ganzes gewesen sei. Der Haupttheil dieser Nachrichten besteht immer in allgemeinen Gedanken, die meistentheils in einer sehr aphoristischen Form hingestellt werden; dann erst folgen einige und zwar in der Regel höchst dürftige Bemerkungen über die praktische Einrichtung der Anstalt und darunter einzelnes, was sich praktisch gar nicht realisiren läßt. So heißt es unter anderem: „Wir erlauben keinem Zögling zur Erlernung anderer Sprachen überzugehen, bis demselben an der Muttersprache die Anschauung und Erkenntnis des Wesens der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze, des Sprachgeistes klar und bis zur Festigkeit deutlich geworden ist." Wie wäre es denn möglich, einem Zöglinge an der bloßen Muttersprache und ohne verschiedene Sprachen zu vergleichen, das Wesen der Sprache im allgemeinen, der Sprachgesetze und des Sprachgeistes zur klaren und deutlichen Erkenntnis zu bringen! Hoffnungen gelten dem enthusiastischen Fröbel leicht als Erfahrungen; so bemerkt er unter anderem auch, daß es auf seinem Wege möglich werde, den Zögling dahin zu führen, daß er in fast weniger als einem Viertel der bisher auf den Unterricht in den fremden Sprachen verwandten Zeit bis zu einer namhaften (?) Stufe der Fertigkeit und Einsicht in jenen Sprachen gelange. Ich will in dieser Beziehung nur noch anführen, daß die Anstalt im Jahre 1821 noch keinen Unterricht in der Geschichte hatte und als Grund wird von Fröbel angegeben, weil „wir für die Geschichte, als geschlossenen Lehrgegenstand, uns durch Naturwissenschaft, Chronologie u. s. w. noch nicht vorbereitet genug finden, daher werde sie nur gelegentlich berücksichtigt und noch nebensächlich der persönlichen Neigung, dem Privatfleiß überlassen."

Fröbel zog sich auch bald von der unmittelbaren Leitung der Keilhauer Anstalt zurück und überließ sie seinen Freunden, unter denen außer dem schon angeführten Barop noch besonders Langenthal und der edle, durch und durch gemüthliche Middendorff erwähnt zu werden verdienen. Von 1831 an finden wir Fröbel in der Schweiz und erst 1836 kehrt er nach Deutschland zurück und wendet sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu.

Er gieng von der gewiß nicht zu bezweifelnden Voraussetzung aus, daß der Mensch in den ersten Jahren seines Lebens bei weitem das Meiste und Wichtigste lernt und den besten Grund zu seinem ganzen geistigen Leben legt, aber gerade in dieser Zeit, wo er der sorgfältigsten Leitung bedürfte, oft am meisten sich selbst überlassen ist und in dem leider! allzu häufigen Falle, wo das Familienleben des Zöglings geistig und sittlich verkümmert ist, meist für das ganze Leben verdorben wird. Es erscheint daher als ein dringendes Bedürfnis, die Pflege und Erziehung der kleinen Kinder nicht dem Zufalle zu überlassen, sondern durch wohl organisirte Anstalten zu leiten. Ist das Familienleben, dem ein Kind angehört, gesund, so sind solche Anstalten allerdings weniger nothwendig; eine edle, gebildete und liebende Mutter weiß in ihrem liebenden Geiste gleichsam instinctartig die Mittel und Wege zu finden, die zur vernünftigen Entwicklung

ihres Kindes dienen. Aber selbst in diesem Falle ist es für ein Kind immerhin heilsam, wenigstens einige Stunden des Tages in eine solche Kleinkinderanstalt zu gehen, schon deswegen, um mit vielen seines gleichen zusammenzukommen, in der geistigen Gemeinschaft sich zu bilden und in Verbindung mit vielen manche Spiele und Beschäftigungen vorzunehmen, die zur Ausbildung des kindlichen Geistes ein Wesentliches beitragen und doch nur von einer größeren Anzahl von Kindern vorgenommen werden können. Nimmt man aber nun vollends solche Familien — und diese bilden bei weitem den Mehrtheil — in welchen die Mütter entweder nicht die Zeit haben, um sich einen beträchtlichen Theil des Tags mit den Kindern zu beschäftigen, oder nicht die Fähigkeit und Bildung, um sie in zweckmäßiger Weise zu erziehen; so ergiebt sich für solche geradezu die Nothwendigkeit der Kleinkinderanstalten. Was für ein Segen würde es z. B. für jedes Dorf sein, eine Anstalt der Art zu besitzen, da die Mütter hier wenigstens während des Sommers größtentheils außerhalb des Hauses beschäftigt sind und ihre Kinder entweder sich selbst überlassen, oder doch einer ungenügenden Aufsicht etwa der größeren Geschwister übergeben müßen! Aber auch für Städte, namentlich für größere Städte sind solche Anstalten wieder aus anderen Gründen ein Bedürfnis.*) Dieses Bedürfnis nun sollen die Fröbel'schen Kindergärten befriedigen und Fröbel hat viele Jahre seines Lebens darüber nachgedacht und Versuche aller Art angestellt. Fröbel liebte es, seine Unternehmungen an wichtige historische Gedenktage anzuschließen und wo möglich gleich das ganze deutsche Volk in das Interesse an seiner Sache hereinzuziehen. So fällt denn die erste Stiftung seiner Kindergärten mit dem vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst zusammen und sie wird von ihm als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk hingestellt. Insbesondere forderte er die deutschen Mütter und Jungfrauen auf, sich bei dem Unternehmen zu betheiligen und hoffte durch Actien à 10 Thlr. das nationale Werk großartig begründen zu können. Der zu gründende deutsche Kindergarten sollte eigentlich vier Anstalten umfassen: 1) eine Musteranstalt für Kinderpflege; 2) eine Bildungsanstalt für Kinderführer und Kinderführerinnen (sogenannte Kindergärtner und Kindergärtnerinnen); 3) eine Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern sucht; 4) eine Anstalt, mit welcher alle in solchem Geiste wirkende Eltern, Mütter, Erzieher und ganz besonders sich bildende Kindergärtner durch ein von ihr herauszugebendes Blatt in lebensvollem Zusammenhange stehen können. Wir beschränken uns hier auf die Hauptsache, auf die Anstalten für Kinderpflege, die denn jetzt auch allein Kindergärten genannt werden. Den Namen: Kindergarten gab übrigens Fröbel diesen Anstalten theils deshalb, weil er es für nothwendig erachtete, daß mit demselben ein Garten in Verbindung stände, in denen die Kinder spielen und mit dem Pflanzenleben durch Beobachtung und Pflege derselben bekannt gemacht werden könnten, theils auch wegen einer gewissen Symbolik, nach der Fröbel die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Der erste Kindergarten wurde in Blankenburg bei Rudolstadt begründet. Den Zweck desselben giebt Fröbel in seiner kleinen Schrift: Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten, Blankenburg 1843 in folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen." Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es hat einen unendlichen Drang zu spielen und es kommt daher darauf an, dieser Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind

*) Eine andere Ansicht ist in dem Art. Elementarschule S. 97 ausgesprochen; die eingehende Erörterung muß dem Art. Kleinkinderschule vorbehalten bleiben. D. Red.

in ſich trägt und was ſich zur Entwicklung von ſelbſt hervordrängt. Denn dem Kinde muß keine Gewalt angethan werden in ſeinen Spielen, ſondern es iſt ihm nur Anſtoß zu geben, das zu thun, was es von ſelbſt thun würde, wenn es ſeinen innern Genius recht verſtände. Die Kindergärtnerin ſoll gleichſam der bewußte Genius des ſpielenden Kindes ſein und im wahren Geiſte des Kindes die Spiele desſelben leiten. Manche ſogenannte Fröbel'ſche Kindergärten mögen dadurch in Miscredit gekommen ſein, daß man die von Fröbel vorgeſchlagenen Beſchäftigungen und Spiele in äußerlicher Weiſe erlernen und einüben ließ mit einer gewiſſen Verſtandesreflexion ohne Gemüthstiefe und Gemüthsinnigkeit. Dieſe entſprechen nicht dem Geiſte Fröbels. Um einem Kindergarten heilſam vorzuſtehen, dazu gehört ein kindlicher, dem Kindesleben nachgehender und ſich ihm hingebender, ächtreligiöſer Sinn voller Liebe und voller Glauben, aber auch voll von Bildung und innerem Leben, um den verſchiedenſten Kindern möglichſt alles zu ſein und ſie gleichſam wie eine geiſtige Sonne zu beſcheinen und zu beleben. Daher eignet ſich zur Leitung von Kindergärten vorzugsweiſe das gebildete Frauengemüth, da der Mann in der Regel ſich zu ſehr durch den reflectirenden Verſtand und durch eine gewiſſe Willenshärte beſtimmen läßt, um ſpielenden Kindern alles ſein zu können. Fröbels großes Verdienſt um die Kindergärten beſteht nun beſonders darin, daß er die Kinderſpiele der ſorgfältigſten Betrachtung unterwarf und in der Unterſuchung, was die Kinder ſpielen können und ſpielen ſollen, einen bewundernswürdigen Scharfſinn zeigte. Er gab mehrere Schriften heraus, in denen er ſeine Anſichten über die Kinderſpiele und ihre Leitung veröffentlichte, von denen ich nur bemerke: Ein Ganzes von Spiel- und Beſchäftigungskäſten für Kindheit und Jugend 1. bis 5. Gabe. Die Spiele ſind nach ihm theils Bewegungs- theils geiſtige Spiele. Jene üben vorzugsweiſe die Glieder und Sinne, dieſe die geiſtigen Anlagen in ihren Anfängen; beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes.

Die geiſtigen Spiele ſind beſonders folgende: Spiele mit dem Ball, mit der Kugel, dem Würfel und der Walze; Bauſpiele mit dem Würfel, der in der verſchiedenſten Weiſe getheilt wird. Außerdem läßt Fröbel flechten, falten, ausſchneiden, zeichnen und vieles andere. Fröbel ſucht und findet in allen dieſen Spielen und Beſchäftigungen Einheit und Zuſammenhang, Bedeutung und Hinweiſung auf das ſpätere Leben. Ganz beſonders ſinnig erſcheinen die Bauſpiele, und die Kinder zeigen für dieſe großes Intereſſe und bilden ſich an denſelben ſichtlich. Wie Fröbel alle dieſe Spiele dazu benützt, um die Kinder ſich bei denſelben ausſprechen und im Sprechen ſich üben zu laſſen, ſo bringt er auch den Geſang damit in Verbindung. Es wird in den Fröbel'ſchen Kindergärten alles beſprochen und beſungen. Fröbel hat für Mütter und Kindergärtnerinnen Mutter- und Koſelieder und weiter auch hundert Ballieder herausgegeben, um ſie in den Stand zu ſetzen, die Spiele der Kinder durch Rhythmus und Geſang zu beleben.

Wie Fröbeln ſchon in ſeinen frühern pädagogiſchen Unternehmungen der bereits erwähnte edle Middendorff treulich unterſtützte, ſo förderte dieſer auch die Begründung der Kindergärten in jeder Weiſe. Bei ſeinem liebevollen und kindlich-ſinnigen Weſen war Middendorff vorzugsweiſe geeignet, Kindergärten zu leiten. Auch ſchrieb er über dieſelben ſelbſt ein Buch, welches er der deutſchen Nationalverſammlung in Frankfurt zur Würdigung vorlegte: Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg bei Rudolſtadt, 1848. Fröbel ſelbſt aber gieng in den letzten 12 Jahren ſeines Lebens ganz auf in Betrachtungen über das Weſen der Kindergärten und in praktiſchen Verſuchen, dieſelben ins Leben einzuführen und ſchied mitten unter dieſen Bemühungen mit dem Bewußtſein aus dieſem Leben, daß er für das Wohl der Menſchheit nach Kräften gearbeitet und die ihm von Gott gewordene Miſſion redlich erfüllt habe. Die Fröbel'ſchen Kindergärten enthalten denn auch abgeſehen von manchen Tändeleien, die ſie bei ihrer erſten Gründung in ſich aufnahmen, einen geſunden lebensvollen Kern, der unſerer Nation nicht verloren gehen darf, ſondern einer

kräftigen Fortentwicklung ebenso fähig ist, als dieselbe verdient. In der That bestehen auch jetzt schon eine beträchtliche Zahl von Fröbel'schen Kindergärten und sie mehren sich fort und fort. Am meisten blühen sie gegenwärtig wie es scheint in Hamburg, indem daselbst nicht bloß 9 Bürgerkindergärten bestehen, sondern im vorigen Jahre auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen errichtet worden ist, die von Fröbels Wittwe geleitet wird, auch werden daselbst regelmäßige, gut geschriebene Jahresberichte herausgegeben, die das größere Publicum von der Organisation und der Fortentwicklung dieser Anstalten in Kenntnis setzen.

Zum Schluß wollen wir noch bemerken, daß in dem Obigen die Lichtseite von Fröbels Bestrebungen und System hervorgehoben ist, und wir glauben damit den Kern und das Wesen des merkwürdigen Mannes dem Leser zur Anschauung gebracht zu haben. Die zeitliche Erscheinungsform, in der Fröbel sein System aufstellte, ist indes nicht frei von wesentlichen Mängeln, die aber, wie uns scheint, nicht in der Idee seines Systems, sondern in einer gewissen Maß- und Taktlosigkeit liegen, womit der enthusiastische Fröbel dieselbe realisirte. Wir erwähnen nur zwei der Mängel, die sich in der Art und Weise finden, wie Fröbel die Kinder in seinen Kindergärten beschäftigte. Fröbel erkannte ganz richtig, daß die kleinen Kinder in ihren Spielen die Beschäftigungen der Erwachsenen nachahmen und das spätere Leben in der Form des Spiels gleichsam vorausnehmen und er suchte sich daher in den Mittelpunct dieses bewußtlosen Triebes der Kinder hineinzustellen und die Spiele so zu ordnen, daß die Kinder durch das Spiel allmählich in das Leben und seine Gesetze hinübergeführt werden. So richtig nun auch dieses Princip an sich erscheint, so verfährt doch Fröbel in der Ausführung oft zu didaktisch und reflectirt und hebt die Richtung auf das Praktische oft so nackt hervor, daß die kindliche Unmittelbarkeit leicht dadurch gestört werden kann. Die Hauptsache aber ist, daß das Spiel das bleibt, was es ist, nämlich — Spiel und daß dem Kinde seine Freiheit, die es im Spiele hat, in keiner Art verkümmert wird.

Ein zweiter Mangel liegt in den Poetereien, die Fröbel in seinen Schriften zur Benützung für seine Kindergärten mitgetheilt hat. Er ist darin gewiß in seinem vollen Rechte, wenn er die Poesie als ein wesentliches Mittel zur Erziehung des Kindes betrachtet und als solches benutzen will. Ist doch das kindliche Alter gewissermaßen selbst ein poetisches Alter und gewiß jeder verständige Erzieher hat die Erfahrung gemacht, daß angemessene Poesien auf Kinder die heilsamsten Wirkungen ausüben, wie denn z. B. die Speckter'schen Fabeln ein äußerst wichtiges Erziehungsmittel für die deutsche Kinderwelt geworden sind. Aber, was den Kindern geboten wird, muß auch Poesie sein und nicht wässerige — wenn auch gereimte — Prosa. In dieser Beziehung findet sich aber in Fröbels Schriften vieles unpassende, ja selbst vieles abgeschmackte. Wer sich davon überzeugen will, mag nur die Mutter- und Koselleder lesen, die Fröbel mit Randzeichnungen, einem erklärenden Texte und einer Musikbeilage von Robert Kohl herausgegeben hat. Es sind darin viele leere Reimereien enthalten, freilich auch vieles, was ein Erzieher recht gut wird benützen können. Wer Fröbeln unter einer Schaar kleiner Kinder thätig gesehen hat mit seiner vollen Freundlichkeit, Lebendigkeit und Kindlichkeit, der weiß auch, daß auch viele Reimereien, die er extemporirte und sang und singen ließ, einen günstigen und belebenden Eindruck machten, da sie aus seiner ganzen Individualität kamen und durch den Geist der Liebe getragen wurden; aber für sich genommen sind und bleiben es leere Reimereien und ein anderer kann sie nicht gebrauchen. So könnten noch manche Mängel in der Art und Weise, wie Fröbel seine Idee zu verwirklichen suchte, angegeben werden, aber trotz alle dem sagen wir: Ehre dem Manne, der eine an sich wahre und fruchtbare Idee ergriff und so durch und durch von ihr ergriffen war, daß er ihr, wie selten einer, Vermögen, Kraft und Leben willig und freudig zum Opfer brachte. **Deinhardt.**

Frömmigkeit. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes fromm ist soviel als tapfer und steht wahrscheinlich im Zusammenhange mit främen, fromen = machen, voll-

enden. Ebendahin weist auch der noch jetzt gangbare Gebrauch des Zeitworts „frommen", welches nicht mit dem Begriff „nützen" erschöpft ist, sondern den Begriff des Heils, der Vollkommenheit einschließt (vgl. 1 Cor. 6, 12, wo Luther das Wort „frommen" für das griechische Wort braucht, das „erbauen" bedeutet). Dieser Ableitung nach hätte man bei Frömmigkeit den Begriff der persönlichen Vollkommenheit ins Auge zu fassen, wie derselbe nach dem sonstigen Entwicklungsgesetze der Sprache von dem mehr leiblichen und seelischen auf das geistige und insbesondere auf das geistliche Gebiet übergetragen worden ist. Damit stimmt im wesentlichen auch der Gebrauch des Wortes überein, wie er seit der lutherischen Bibelübersetzung sich festgestellt hat. Auf Gott angewendet (5 Mos. 32, 4, Ps. 25, 8. 92, 16 ꝛc.) drückt es die vollkommene Güte und Reinheit seiner Gesinnung gegen die Menschen aus, wird aber in der jetzigen Sprache gewöhnlich nicht mehr so gebraucht; um so häufiger steht es von Menschen in ihrem Verhalten zu Gott. Im allgemeinen liegt darin der Begriff einer zu ihrem höchsten Ziele gelangten sittlichen Veredlung des Menschen, bei welcher die innige Verbindung des Geistes mit Gott durch das ganze Leben hindurchscheint und sich als der eigentliche Quell jener persönlichen Vollendung zu erkennen giebt. Daß der Begriff einer sittlichen Veredlung damit verbunden werden muß, ersieht man auch aus der sonst seltenen Anwendung des Wortes auf solche Thiere, die mit dem Menschen in näherer Beziehung stehen und gleichsam etwas von seinen edleren Charaktereigenschaften annehmen. Denn man nennt ein Pferd fromm, wenn es die natürliche Wildheit abgelegt hat und die menschliche Leitung ihm gewissermaßen zum Bedürfnisse geworden ist. Daß der Verkehr mit Gott die Ursache jener sittlichen Vollendung sein muß, ergiebt sich aus dem Gegensatze ähnlicher Begriffe, wie Gottesfurcht, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit, Heiligkeit. Denn in der Gottesfurcht erscheint der Mensch gleichfalls als ein sittlich vollendeter, aber mit dem wesentlichen Merkmale der Scheu vor der Majestät Gottes als des allsehenden und gerechten Richters. Sie zeigt den Menschen also mehr von der Seite des unermeßlichen Unterschiedes zwischen Gott und ihm. Die Gerechtigkeit, im biblischen Sinne (im gewöhnlichen Ausdrucke: Rechtschaffenheit), legt an den Menschen den Maßstab des göttlichen Gesetzes, faßt ihn also nicht sowohl in seinem Verhältnisse zu Gott, als vielmehr zu der von Gott gegebenen Idee seiner selbst, während die Heiligkeit ihn in dem höchsten Lichte der Gottähnlichkeit darstellt, aber von der persönlichen Stellung gegen Gott selbst absieht. Mit letzteren beiden hat die Frömmigkeit also den Begriff der sittlichen Vollendung gemein; der ersteren aber, der Gottesfurcht, steht sie darin näher, daß sie wie diese die Gesinnung bezeichnet, welche der Mensch gegen Gott hegt. Sie gehört somit wesentlich dem subjectiven Leben an und will sagen, daß die objectiven Elemente der Religion, ihre Lehren, Grundsätze und Sitten zur Ueberzeugung, Triebfeder und Gewohnheit des einzelnen Menschen geworden seien. Sie ist also gleichbedeutend mit Religiosität. Das Merkmal der Erregtheit des Gefühls, also der Innigkeit, gehört wesentlich zu ihr, ist aber nicht nothwendig das herrschende Element. Denn da die Frömmigkeit ihrem Begriffe nach alle Seiten des Lebens umfaßt, so muß sie auch je nach der persönlichen Beschaffenheit des Einzelnen bald in der einen, bald in der andern Geistesthätigkeit sich vorzugsweise äußern können. Die vorwiegende Innigkeit des frommen Gefühls gehört vielmehr der Gottseligkeit an. Wir würden demnach die Frömmigkeit zu bestimmen haben als das zur vollkommenen persönlichen Gesinnung gewordene Gottesleben.

Zum Wesen der Frömmigkeit gehört nun zunächst das Vorhandensein objectiver göttlicher Elemente, auf welche sich die Frömmigkeit bezieht. Sie setzt eine Offenbarung Gottes voraus und eine in der Menschheit vorhandene Erkenntnis dieser Offenbarung, die auf irgend einem Wege, durch Wort, Schrift, Bild oder Geberde, an den Einzelnen von außen herantritt und ihm den Gegenstand der Frömmigkeit nahe bringt. Nach dem Grade, in welchem das Wesen Gottes in einem bestimmten Kreise des menschlichen Lebens (in einem Volke) erkannt worden ist, bestimmt sich die Art und Weise der Röm-

migkeit des einzelnen, diesem Kreise angehörigen Menschen, sofern er nicht vermöge einer besondern Erleuchtung von oben oder wenigstens der Ursprünglichkeit seines eigenen Wesens über die Höhe seiner Umgebungen sich erheben kann. Es ist auf jeder Stufe der Erkenntnis Gottes Frömmigkeit möglich und nothwendig. Aber nur da, wo das Wesen Gottes vollkommen wahrheitsgemäß erkannt ist, da ist auch die ächte Frömmigkeit möglich. Und weil die vollkommene, unbedingt wahre Erkenntnis Gottes nur in Christo, als dem Sohne und wesentlichen Offenbarer Gottes, sich findet, so ist auch nur innerhalb des Christenthums die ächte Frömmigkeit möglich. Jede andere Art von Frömmigkeit ist nur eine unentwickelte Stufe derselben, wie z. B. die alttestamentliche, oder ein bald mehr, bald weniger mislungener Versuch, wie die jüdische, im Gegensatze der christlichen, die muhamedanische, heidnische und insbesondere auch diejenige, welche auf dem Wege der sogenannten Naturreligion als eine verwaschene Nachahmung christlicher Frömmigkeit entsteht. So gewiß die Liebe in ihrem Wesen sowohl, als in ihrem Werthe nicht eines und dasselbe ist, ob sie sich Gott oder dem Menschen, einem Thiere oder einem todten Geschöpfe zuwendet, und so gewiß nicht die Stärke des persönlichen Ergriffenseins vorzugsweise den Maßstab dafür abgiebt, ob die Liebe eine ächte und wahre sei oder das Gegentheil: so gewiß ist Frömmigkeit nicht zunächst nach dem Ernst und der Wärme der individuellen Gesinnung zu beurtheilen, sondern nach der objectiven Wahrheit und Wesenhaftigkeit ihres Grundes. Mit andern Worten: es ist ein Unterschied zwischen der bloßen frommen Meinung und der wirklichen Frömmigkeit, sonst müßte z. B. Schwärmerei und Bigotterie, wenn sie nur aufrichtig und ernstlich gemeint wären, denselben Werth haben, wie die reinste Art der Gottseligkeit. Das unterscheidende Kennzeichen der wesentlichen Frömmigkeit ist aber darin gelegen, daß sie den Menschen von der Gebundenheit an die Creatur und von der Selbstsucht befreit, ihn also im höchsten Sinne des Wortes sittlich macht, während jene halbwahren Arten der Frömmigkeit stets den Geist zur Creatur zurückführen (z. B. in der Anbetung der Naturherrlichkeit) oder auf einer verfeinerten Selbstsucht ruhen, wobei der Mensch lediglich in dem Genusse seiner erhabenen Empfindungen sich befriedigt findet.

Wenn wir nun das wahre Wesen der Frömmigkeit nur da anerkennen, wo auch eine wahre, reine und vollkommene Gotteserkenntnis sich findet, so ist damit nicht ausgeschlossen, daß die individuelle Frömmigkeit innerhalb einer sonst mangelhaften Gotteserkenntnis einen vergleichsweise höheren Grad erreichen könne, als bei einem andern Individuum, das dem Kreise der reinsten Religion angehört. Denn ebendarum, weil die Frömmigkeit immer wesentlich eine sittliche Vollkommenheit in sich schließt, nur daß dieselbe aus der Gesinnung der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott entspringt, so kann sie schon durch das bloße Befolgen des in das Herz der Menschen geschriebenen Sittengesetzes (Röm. 2) und durch die ebenso treue, als innige Benützung der in jeder Religion liegenden ursprünglichen Wahrheiten eine Stärke und Reinheit gewinnen, wie sie demjenigen abgeht, der zwar eine objectiv reinere Erkenntnis besitzt, aber innerlich von derselben nicht durchdrungen ist. Nur ist eine solche individuelle Erscheinung, wie überhaupt schon eine seltene, so auch insbesondere immer als eine individuelle Ueberwindung der Schranken anzusehen, welche dem Einzelnen durch die Gotteserkenntnis seiner Zeit und seines Geschlechtes gezogen sind. (Wir erinnern an Lessings Nathan. D. Red.)

Den objectiven Bedingungen der Frömmigkeit entsprechen die *subjectiven*, voran das, was man als *Naturanlage zur Frömmigkeit* bezeichnen kann. So sehr es nämlich mit den gewöhnlichen Begriffen streitet, so läßt es sich doch aus der Erfahrung nachweisen, daß das eine Kind von Geburt an schon einen bestimmten, oft sehr mächtigen Zug zu allem dem hat, was zur Erzeugung der Frömmigkeit dient, während bei dem andern entgegengesetzte Neigungen sich kundgeben oder wenigstens durchaus kein positiver Trieb derart sich entdecken läßt. Beispiele davon giebt es auch in der Geschichte berühmter Männer. Das von Zinzendorf, der schon in seinem 6. Jahre Briefe an den Heiland schrieb und sie durch das Fenster warf, damit Jesus sie aufhebe, ist eines der

bekannteſten. Aber dieſe Thatſache beſchränkt ſich keineswegs auf die einzelnen Menſchen, auch die Nationen zeigen eine ſolche Verſchiedenheit der Anlage zur Frömmigkeit. Denn es iſt nicht zufällig, daß gerade von den ſemitiſchen Stämmen der Juden und Araber die beiden religiöſen Bewegungen ausgegangen ſind, welche, obwohl in höchſt verſchiedenem Sinne, einen ſo gewaltigen Einfluß auf die Welt ausgeübt haben. Neben manchen andern Factoren iſt es ohne Zweifel auch die geographiſche Beſchaffenheit der betreffenden Länder, welche eine gewiſſe natürliche Neigung zu dem, was einfach und großartig zugleich iſt, und insbeſondere zur Beſchäftigung mit dem Ueberweltlichen mit ſich bringt, ein Umſtand, an welchen die göttliche Vorſehung bei Erwählung des jüdiſchen Volkes anknüpfte. Mit der Anerkennung dieſer Thatſache iſt nicht geſagt, daß derjenige Menſch oder dasjenige Volk, welche eine ſolche Anlage zur Frömmigkeit nicht beſitzen, an und für ſich in dieſem Heile verkürzt wären, da die Anlage im Gewiſſen überall vorhanden iſt und durch Ueberwindung natürlicher Hinderniſſe oft ein höherer Grad der Frömmigkeit erreicht wird, als durch die bloße Ausbildung einer vielen Abwegen ausgeſetzten Naturanlage. — Es iſt daher weiter darauf Gewicht zu legen, daß die freie Willensthätigkeit zur Naturanlage hinzukommen, beziehungsweiſe ſie ergänzen muß, wenn die Frömmigkeit ihrem eigentlichen Weſen entſprechen ſoll. Dazu gehört vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, d. h. die leitende Einwirkung eines bereits durch die ſtetige Richtung auf Gott veredelten Willens auf das Gewiſſen des Kindes, zu dem Zwecke, die vorhandene Anlage durch Anwendung von Lehre und Beiſpiel, von Ermunterung und Strafe ins Treiben zu bringen, ſie durch die Gemeinſchaft mit einem kräftigeren Leben zu ſtärken, wenn ſie ſchwach, und ſie von Auswüchſen zu reinigen, wenn ſie zu ſinnlich kräftig iſt. Weſentlich iſt bei dieſer Aufgabe einerſeits die volle evangeliſche Freiheit in dem Hinwirken auf ſolche Aeußerungen des Geiſtes und Gemüthes, welche nur dann einen Werth haben, wenn ſie aus freier Selbſtbeſtimmung hervorgehen und genaues Maßhalten in Anwendung der Erbauungsmittel auf eine Seele, die weder viel, noch ſtarke geiſtliche Speiſe ertragen kann; andererſeits auch die fortgeſetzte Uebung der Zucht des Geſetzes gegen alles das, was der Frömmigkeit offenbar widerſtrebt und eine Uebertretung der Gebote Gottes in ſich ſchließt. Denn das häufige Mißrathen der Kinder frommer Eltern hat in den meiſten Fällen ſeinen Grund darin, daß zuviel Aeußerung der Frömmigkeit gefordert, die Aeußerung der Sünde aber zu wenig, und meiſt weniger beſchränkt wird, als die der natürlichen Triebe zum jugendlichen Lebensgenuſſe auch unſchuldiger Art. Nächſtdem wird ſich die Erziehung beſonders davor zu hüten haben, daß ſie nicht einen beſtimmten Typus der Frömmigkeit ſich vorſetze, der von jedem einzelnen Kinde zu erreichen wäre, da es ſich ja nur um die wirkliche Reinheit des Verhältniſſes zu Gott handeln kann, die Aeußerungen derſelben aber je nach dem Naturell, Temperament, Alter, Geſchlecht und Stand der Einzelnen höchſt verſchieden ſein können. Sodann wird es ihre Aufgabe ſein, poſitiv jede beſondere Aeußerung der Frömmigkeit zu pflegen, welche in dem einzelnen Kinde etwa zu Tage kommt und bei vorurtheilsloſer Betrachtung ſich als eine geſunde Regung erweiſt.

Dies führt uns ſchließlich dahin, die *beſonderen Erſcheinungen der Frömmigkeit* und die mannigfaltige Verkehrung derſelben noch genauer ins Auge zu faſſen. Es verſteht ſich, daß die *nächſte und nothwendigſte Darſtellung* der Frömmigkeit in ſolchen Handlungen geſchehen muß, welche zur Offenbarung und Belebung der Gottesgemeinſchaft als ſolcher dienen, alſo in öffentlichem *Gottesdienſt*, *Gebet* und ſonſtiger *Andachtsübung*. Denn als ſittliche Eigenſchaft ſtrebt die Frömmigkeit nothwendig auch nach Gemeinſchaft mit andern im Beſitz und Gebrauch der ſittlichen Güter, vor allem des höchſten unter ihnen, Gottes. Dagegen dienen ihnen die *ſonſtigen Aufgaben der Sittlichkeit* zur Probe ihrer Wahrheit und ſind als *mittelbare Darſtellung* der Frömmigkeit zu betrachten, welche durch die unmittelbaren gereinigt und belebt werden. — Hinſichtlich der Art und Weiſe ſodann, wie jene Thätigkeiten ausgeübt werden, ſchließt ſich die Frömmigkeit zunächſt an die Unterſchiede in

der natürlichen Beſchaffenheit und Lage der Individuen an. Die Frömmigkeit iſt bei dem einen vorherrſchend heiterer Art; die Zuverſicht, mit welcher der Menſch die Verſöhnung mit Gott in Chriſto ergriffen und mit welcher er ſich ſowohl über ſein eigenes Sündenelend, als über das der Welt zu erheben gelernt hat, macht es ihm möglich, ſich einem gewiſſen unbefangenen Lebensgenuſſe hinzugeben, der im übrigen ſeine heilige Schranke an eben dem hat, wodurch er möglich geworden iſt. Bei dem andern nimmt ſie mehr den Charakter ernſter Lebensanſchauungen an, ſo daß der Menſch, ohne darum für ſich und in Beziehung auf andere der Freudigkeit gegen Gott zu entbehren, doch mehr unter dem Eindrucke deſſen ſteht, was noch zu erſtreben, als deſſen, was bereits gewonnen iſt. Bei innigen, ſinnigen Gemüthern wird die Frömmigkeit mehr durch den über das ganze Leben ſich gleichmäßig ausbreitenden Ton der heiligen Liebe zu Gott und Menſchen ſich zu erkennen geben, bei lebendig erregten mehr durch lebhaften Ausdruck im Wort und begeiſtertes Ergreifen ſolcher Werke, in welchen ſich die Geſinnung ausſprechen kann. Die Lebhaftigkeit der Aeußerungen wird überhaupt mit dem Alter eher abnehmen und einer intenſiveren Stärke derſelben Platz machen. Dem kindlichen und jugendlichen Alter gehört vorzugsweiſe die Thätigkeit der frommen Phantaſie an, daher die große Empfänglichkeit geſunder kindlicher Seelen für die bibliſche Geſchichte, für die Idee des Engelſchutzes u. dgl., die mit möglichſter Sorgfalt zu nähren ſind. Mit der Entwicklung des Verſtandeslebens (um die Zeit, wo das Lernen beginnt) iſt es die fromme Wißbegierde, die beſondere Aufmerkſamkeit erheiſcht, und die Liebe zum öffentlichen Gottesdienſte, die mit Ernſt und anhaltend gepflegt werden muß. Im übrigen geht jedes naturgemäß ſich entwickelnde Kind durch eine Stufe des Pelagianismus hindurch. Seine Gedanken ſind: wenn ich brav bin, fromm bin, fleißig bete und lerne, ſo komme ich in den Himmel (vgl. Luthers Brief an ſein Söhnchen). Dem zarten Alter liegt die tiefere Sündenerkenntnis und das Verſtändnis der geſchenkten Gerechtigkeit im Blute Chriſti noch ferne. Erſt gegen die Unterſcheidungsjahre hin entwickelt ſich der Sinn auch hiefür.

Von der geſunden Naturanlage zur Frömmigkeit iſt die kranke zu unterſcheiden, welche in pathologiſchen Störungen des Gemüths- und Geiſteslebens ihre Wurzel hat und durch ungeſunde Steigerung oder Herabſtimmung desſelben die Neigung entweder zur Ueberſchwenglichkeit oder zur ängſtlichen Geſetzlichkeit hervorruft, wobei für den Erzieher beſonders darin eine ſchwere Aufgabe liegt, die wirklich reinen Elemente ſolcher Triebe von den krankhaften zu ſondern. — Ueberhaupt aber handelt es ſich bei dieſem Gegenſtande der Erziehung ſehr darum, daß das Wahre ſtets vom Falſchen unterſchieden werde. Denn jeder dieſer Richtungen geht auch wieder die beſondere Gefahr zur Seite, auszuarten und ein Zerrbild der Frömmigkeit darzuſtellen. Die mildeſte Art ſolcher Verkehrung iſt der Pietismus (im engeren techniſchen Sinne), d. h. diejenige Richtung der Frömmigkeit, bei welcher das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß das Gottesleben als ein perſönlich wirklich gewordenes in den Empfindungen des Einzelnen und deren Ausdrücken erkennbar ſei, während man einestheils die Möglichkeit oder die Nothwendigkeit leugnet, innerhalb des Weltlebens die Frömmigkeit darzuſtellen, anderntheils die Beziehungen zur Welt auf das für die perſönliche Exiſtenz Unumgängliche beſchränkt, daher insbeſondere von den größeren geſelligen und politiſchen Thätigkeiten ſich entfernt hält. Bei weiterer Verfolgung dieſer einſeitigen Richtung entſteht der Separatismus, der ſelbſt von der allgemeinen chriſtlich-kirchlichen Gemeinſchaft ſich losſagt, um den Gegenſatz gegen das mit ihr verbundene ſchlechthin Weltliche deſto entſchiedener ausdrücken zu können; nach anderer Seite hin geht der Pietismus in den Quietismus über, wenn der innerliche Beſitz und Genuß des Göttlichen gegenüber von der thätigen Frömmigkeit ausſchließlich betont wird. Sentimental wird die Frömmigkeit, wenn die zarten Empfindungen über den kräftigen, die wehmüthigen über den freudigen zur Gewohnheit werden; zur Schwärmerei ſteigert ſie ſich, wenn die Innigkeit und Lebendigkeit des Gefühls auf Koſten der verſtändigen, klaren Erkenntnis und

der beſonnenen Thätigkeit gepflegt wird. Umgekehrt wird die einſeitige Pflege der Gotteserkenntnis bei Vernachläßigung der perſönlichen Lebendigkeit zur todten Orthodoxie. Wird der Gegenſatz zu anderen, wirklich oder vermeintlich unvollkommeneren Weiſen der Frömmigkeit übertrieben und der objective Werth einzelner ſpecifiſcher (unterſcheidender) frommer Handlungen überſchätzt, ſo entſteht Bigotterie; zum Fanatismus aber wird die Frömmigkeit, wenn ſie in ihrer individuell perſönlichen, nationalen oder religionsgemeinſchaftlichen Form den Anſpruch und Verſuch macht, jede andere Art der Frömmigkeit neben ſich zu vernichten. Heuchelei, Pharisäismus u. dgl. endlich entſtehen aus ihr, wenn die Aeußerungen der Frömmigkeit ohne die entſprechende Geſinnung angeſtrebt werden.

Der Erzieher hat bei ſeiner Einwirkung auf das Kind alle dieſe Abweichungen beſtändig vor Augen zu behalten und unter Hinweiſung auf bibliſche Beiſpiele davor zu warnen, vor allen Dingen aber ſich ſelbſt zu hüten, daß er nicht durch ſein Beiſpiel das Kind auf einen dieſer Abwege verleite. Dr. Lechler.

Frohſinn. Heiterkeit. Die Jugend iſt von Natur ſchon aufgelegt zur Freude; die Welt liegt vor ihr noch mit allem Glanz und aller Friſche eines Frühlingsmorgens, weil ſie ihr das offene Herz und den friſchen Sinn entgegenbringt, dem ſchon das bloße Hören und Sehen eine Luſt iſt. Ein geſundes, unverdorbenes Kind wird ſtets auch ein fröhliches Kind ſein; durch längeres Unwohlſein oder durch falſche Behandlung kann es mürriſch und verdrießlich werden, aber die Trauer im eigentlichen Sinne kennt es nicht. Dieſen natürlichen Frohſinn der Jugend zu erhalten und für die höheren Zwecke des geiſtigſittlichen Lebens der Art zu befeſtigen, daß er als Heiterkeit des Gemüths eine bleibende Eigenſchaft der Seele werde, iſt Aufgabe und Pflicht der Erziehung. Dieſe hat folgende Puncte wohl im Auge zu behalten:

1) Alles, was die Geſundheit fördert und das leibliche Leben friſch erhält, befördert auch die Heiterkeit des Gemüths. Reinlichkeit, regelmäßiges Luft- und Waſſerbad, leichte nahrhafte Koſt, Bewegung und angemeſſene Muskelthätigkeit ſind auch Mittel zur Erhaltung des Frohſinns. Dem von Kindheit auf an Mäßigkeit, Ordnung und Reinlichkeit gewöhnten Menſchen wird die ganze Welt viel heiterer erſcheinen als dem in dieſer Hinſicht verwahrloſten; er wird aber auch geneigt ſein, ſeine kleine Welt, ſeine Wohnung und Umgebung ſich möglichſt heiter und freundlich zu geſtalten.

2) Der Frohſinn wird zwar von ſinnlicher Seite her gefördert, entſteht jedoch nur, wo Reizfriſche mit Thätigkeitsfriſche ſich paart, wird daher durch alles geſtört und verdorben, was nur den Sinn reizt oder gar überreizt, was bloß auf Genuß abzielt, ohne die innere Selbſtthätigkeit anzuregen. Durch Leckerbiſſen, prächtige Kleider und Spielſachen, durch Kinderbälle u. dgl. wird nur momentane Luſt, aber kein Frohſinn erweckt. Ebenſo wird die Unbefangenheit und Harmloſigkeit des Gemüths, die zur rechten Kinderfreude gehört, durch Verfrühung geiſtiger und äſthetiſcher Genüſſe — z. B. durch Romanlectüre — vernichtet. Hingegen ſind Tanz als körperliche Uebung und Geſang, an welchem das Kind ſelber ſich betheiligen kann, ſinnige Fabeln und Märchen, die von der Jugend ſelbſtthätig reproducirt werden, und lehrreiche ernſte und heitere Geſchichten, die ihnen die Aiten erzählen — Kinder- und Schulfeſte, Turnfahrten und kleine Reiſen, welche die ganze Seele erfüllen und zur Freithätigkeit wecken, ſehr wirkſame Mittel zur Erheiterung des jugendlichen Lebens.

3) Der Turnerſpruch: Friſch, frei, fröhlich, fromm! iſt das rechte Motto auch zum Capitel über den Frohſinn. Bei der lebhaften Jugend ſteigert ſich wohl mitunter die Fröhlichkeit zu geräuſchvoller Luſtigkeit; iſt aber die Zucht rechter Art, ſo wird eine Ueberſchreitung des Maßes ſelten und die Ordnung leicht wieder hergeſtellt ſein, denn der Gehorſam, gegründet auf Ehrfurcht und Liebe zu den Erziehenden, wird als unſichtbares Band das Kind auch da halten, wo es ſich ſelbſt überlaſſen iſt, und in der Freudigkeit des Gehorſams, die auch dann noch ſich bewährt, wenn mitten im Spiel der Ruf zu ernſter Beſchäftigung erſchallt, ſoll es ganz beſonders ſeine Fröm-

Digitized by Google

migkeit zeigen — nicht aber durch Kopfhängerei oder Abſonderung von den Spielgenoſſen.*)

4) Im Spiele, wo die jugendliche Phantaſie ſich freithätig und ſchöpferiſch eine Welt geſtaltet, findet der Frohſinn ſeine liebſte Bethätigung. Mit der Spielfreiheit würde auch die Spielfreudigkeit unterdrückt. Darum ſollen die Erwachſenen jene nicht ſchmälern, das Spiel fördert die Arbeit, weil es den jugendlichen Geiſt munter und friſch erhält und das Gleichgewicht in ſeiner Thätigkeit wieder herſtellt. Aber umgekehrt muß auch die Arbeit das Spiel würzen; ohne ſie würde es den Reiz verlieren. Darum trage man nicht das Spiel in die Arbeit hinein; auch das Kind ſchon verlangt nach feſtbeſtimmter Thätigkeit und freuet ſich der größten Anſtrengung, wenn ſie ſeine Kräfte nicht überſteigt. Ein tändelnder ſpielender Unterricht ohne den Ernſt der Arbeit würde geradezu den Frohſinn untergraben. Im Ueberwinden von Schwierigkeiten, wo jedes Gelingen das freudige Gefühl erhöhter Kraft**) gewährt und zu neuer Anſtrengung treibt, ſprudelt eine unverſiegbare Freudenquelle. Die Jugend, die nicht arbeiten gelernt hat, wird ſchwerlich auch recht beten lernen und jenen höheren geiſtigen Ernſt gewinnen, ohne welchen Freude und Fröhlichkeit zu bloß ſinnlicher Luſtigkeit wird. Daß es unſerer Jugend vielfach an der rechten Spieluſt und Frohmüthigkeit gebricht, hat gewiß nicht ſeinen Grund darin, daß wir ihr zu viel Arbeit zumuthen; viel eher darin, daß wir ihre Thätigkeit zu ſehr zerſplittern und an ruhiger Vertiefung hindern, daß wir ihre Geiſtesentwicklung verfrühen und ſie die Genüſſe ſpäterer Altersſtufen anticipiren laſſen. Die Haſt und Unruhe und Disharmonie unſeres Geſammtlebens wirkt auch hier ein.

5) Je mehr das Kind an geregelte Beſchäftigung und fleißige Arbeit gewöhnt wird, deſto ſeltener wird auch Laune und mürriſches Weſen ſich geltend machen, und deſto leichter wird es dem Erzieher, Uebellaune und Schmollen zu beſeitigen; keinenfalls darf er ſolchen Stimmungen ſich ſelbſt überlaſſen, ſondern er muß ſie von der moraliſchen Seite faſſen als Pflichtverletzung, wodurch der Friede und die Harmonie der Umgebung geſtört wird, und die Selbſtthätigkeit wach rufen, welche die ſchlechte Laune muthig bekämpft und überwindet. (Vgl. Schreber „Kallipädie“ S. 130).

6) Verdrießlichkeit und Trübſinn wirkt anſteckend; Kinder folgen dem Beiſpiele auch hier und ſtimmen ſich auf den Ton ihrer Umgebung. Darum haben Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem zu ſorgen, daß ſie ſelber ſich leiblich und geiſtig friſch erhalten und die Heiterkeit des Gemüths ſich wohl bewahren. Saizmann ſtellt in ſeinem „Ameiſenbüchlein“ als erſte Forderung an den Erzieher: Sei geſund! und läßt als zweite folgen: Sei heiter! Der kränkliche Lehrer und Erzieher fühlt ſeinen Zuſtand zu ſehr im Contraſt mit der Lebensfriſche und Lebensluſt der Jugend, als daß er freudig ihren Bewegungen zu folgen und theilnehmend ſie zu leiten vermöchte. Darum ſollten Lehrer

*) Wir haben ſchon im Art. „Abneigung“ (Bd. I, S. 21) auf die Fälle hingewieſen, in denen das Meiden der Kinderſpiele auf einem edleren Grunde beruht. Dr. Döderlein in ſeiner Rede über den jugendlichen Frohſinn (Neue Jahrbücher f. Pädagogik, 1851, 1) hat auch auf dieſen Punct Rückſicht genommen, ſetzt dann aber hinzu: „Inniges Mitleid mit einem Knaben, welcher nur aus Mangel an Lebenskraft vom frohen Kreiſe ſeiner Altersgenoſſen ſich zurückzieht und die Einſamkeit oder den Umgang Erwachſener ſucht: ganz gegen die Natur, gleichviel ob ein eitles Streben nach Altklugheit zu Grunde liegt oder feige Furcht vor den Genoſſen, weil ein ungebundener Jugendkreis den Feind nicht ſchonen will, den Freund nicht ſchonen darf. Er verſäumt eine nothwendige Entwicklung ſeines Selbſt, während ſein heiterer, geſelliger Mitſchüler ſtreitend ſeine Kräfte übt.“

**) Vgl. den Art. „Arbeit“ (Bd. I, S. 226). Doch auch zu beherzigen, was Herbart (Umriß päd. Vorleſungen, 2. Aufl. S. 79) bemerkt: „So ſchädlich ein durchgehends tändelndes Benehmen iſt, wenn es einen ernſten und gründlichen Unterricht verdrängt: ſo nöthig iſt es oft in Fällen, wo etwas nicht ſchwer iſt aber ſchwer ſcheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, faſt ſpielendes Vorzeigen deſſen, was er nachahmen ſoll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umſtändlichkeit und Schwerfälligkeit ſchon durch die Langeweile, die ſie erzeugt, auch das Leichteſte mißrathen macht.“

mindestens der Nahrungssorgen enthoben sein und nicht durch Privatstunden und sonstige Nebenarbeiten in die Nothwendigkeit versetzt werden, sich die frische Lehrkraft für die Schule zu schwächen. Uebrigens thut es leibliches Wohlsein für sich allein auch nicht; der Schwerpunct der Heiterkeit liegt in der Freiheit des Gemüths. Die Arbeits- und Berufsfreudigkeit des Lehrers vermag auch körperliche Schwächen zu überwinden; sie ist die erwärmende und belebende Sonne, der sich die Schülerseelen freudig öffnen und in deren Strahl sie mit Lust auch das schwerste Werk vollbringen. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Frohsinn einerseits aus dem Gefühl der frei und frisch von Statten gehenden Thätigkeit Leibes und der Seelen entspringt, andrerseits auch wieder zum Hebel wird für eben diese Thätigkeiten, daß die Freudigkeit des Gemüths alle Functionen unseres Organismus lebhafter, elastischer, wirksamer macht.

7) Wie verhält sich der jugendliche Frohsinn zum Ernst des christlichen Lebens? Es giebt zarte fromme Seelen, aber auch starre Rigoristen, die in einer finsteren Lebensansicht befangen in der Jugendlust, weil sie mitunter tobt und lärmt, etwas unstatthaftes wo nicht sündliches erblicken, die auch dem Kinde schon das Sündenbekenntnis und den Bußeruf der Erwachsenen zumuthen und sich nur abweisend und verbietend zur heiteren Lebhaftigkeit der Kinder verhalten.*) Diese übersehen ganz, daß sich die Jugend erst in die Welt hineinbilden, in der frohen Hingabe an das gegenständliche Sein den Geist entwickeln und stärken muß, damit er zu jener Kraft gelange, welche sich auch der Welt entgegenzusetzen und sie innerlich zu überwinden vermag. Den Frohsinn der Jugend dämpfen oder gar tilgen wollen hieße ihre Werdelust hemmen, ihren Lebenssaft verstocken, ihre Federkraft abspannen. Wem die Heiterkeit der Jugend getrübt und vergällt wurde, dessen Gemüth wird für die ganze Lebenszeit etwas schweres und gedrücktes behalten — es ist flügellahm geworden. Jene „unbefangene Glückseligkeit" (vgl. Rothe Ethik. III, S. 700) der Kinderjahre ist ein warmer Lebenshauch, der noch im spätesten Alter sich spüren läßt und sich freundlich mit der Stimmung christlicher Liebe eint, die, obwohl auf tiefstem Ernste ruhend, in ihrem Wesen doch durch und durch heiter ist. **A. W. Grube.**

Frühaufstehen. Die Zeit des Aufstehens am Morgen bedingt die Eintheilung des Tages. Es wurden im vierzehnten Jahrhundert in Paris alle Läden um 4 Uhr geöffnet, jetzt um 7 Uhr. Damals dinirte Frankreichs König um 8 Uhr des Morgens, unter Heinrich VIII. wurde um 7 Uhr gefrühstückt und um 10 das Mittagsmahl gehalten. Jetzt ist in vielen Städten 4, 5 oder 6 Nachmittags die Stunde des Mittagessens und die Morgenstunde beginnt nach 7. Das ganze Geschäfts- und Familienleben verschiebt sich nach der Zeit des Aufstehens. Das Frühaufstehen der Kinder ist durch das der Eltern und deren Lebensweise bedingt. Da die letztere durch Ort und Berufsarbeit u. s. f. bestimmt wird, so ergiebt sich eine große Verschiedenheit der Lebensweisen, wie denn schon ein Unterschied zwischen dem Stadt- und Landleben augenfällig ist. Von dem Berufe und Stand der Eltern ist das Aufstehen zur Tagesarbeit abhängig, und davon wieder das Aufstehen der Kinder. Jedoch ist auch das Alter maßgebend. Ein Kind von 1 Jahre hat viel mehr Schlaf nöthig, als das von 6 Jahren; anders wird die Zeit sein für 6-, 12-, 16jährige Kinder. Außerdem ist zu beachten die Körperbeschaffenheit der Kinder selbst, ihre Nahrung, geistige und körperliche Anstrengung. Es läßt sich deshalb keine allgemeine Norm der Schlafzeit aufstellen. — Ziehn wir die Zeit in Betracht, worin die Kinder schulpflichtig werden. Es ist sehr begreiflich, daß

*) „Das viele Bußpredigen, das viele Reden von den Sünden der Menschen im allgemeinen giebt nur einen hohläugigen widerlichen Ernst, dem es an Trübheit nicht fehlt, dem aber die Tiefe abgeht, der wohl sauer aber nicht reinigend ist. — Man wolle nicht schon die Kinder die Sünden schmecken lassen, welche sie erst künftig begehen werden, und die vierjährigen Blütenmenschen nicht schon mit dem Herbst bekannt machen, der sie erwartet, nachdem sie vierzig Jahr in der Ehe gelebt haben." W. Harnisch, Frisches und Firnes III, S. 21 ff. vergl. den Art. Frömmigkeit.

Kinder, welche um 4 Uhr aufstehen und vor der Schule 3 Stunden arbeiten, um zehn Uhr schläfrig sind. Es sollte sich also das Frühaufstehen während der Schul- und Studienzeit nach dem Beginn des Unterrichts und der Vorlesungen richten oder umgekehrt. In Städten, worin die meisten Gesellschaften Abends gehalten werden, wird ein guter Theil der Zeit vor Mitternacht, die am zuträglichsten für den Schlaf sein soll, in Gesellschaften zugebracht und in Folge dessen ergiebt sich ein spätes Aufstehen, so daß oft am Morgen vor der Geschäfts- und Schulzeit Eile und Uebereilung bemerklich sind.*) Auf dem Lande ist's Regel, mit der Sonne aufzustehen. Für die schulpflichtigen Kinder sollte durch Eltern, Lehrer und Erziehungsrath eine Verständigung darüber stattfinden, daß nicht zu früh vor den Lehrstunden aufgestanden werde, oder daß diese nicht zu lange nachher den Anfang nehmen.

Warum soll man auf Frühaufstehen halten? Es ist ein Stück der nothwendigen körperlichen Abhärtung. Mit 7 Stunden Schlaf soll der Erwachsene genug haben. Das Kind soll mit den Jahren auf dieses Maß verkürzt und deshalb an das Frühaufstehen allmählich gewöhnt werden. Das Kind muß angehalten werden, rasch und schnell munter zu werden und die Sinne zusammen zu haben. So singt denn auch das Volkslied: „Und wird's dann wieder hell, so wecken sie mich schnell. Dann spring ich so munter vom Bettlein herunter. Hab Dank, Gott Vater dn, ihr Englein auch dazu!" Nur der nicht über das Maß ausruhende Körper ist zur Arbeit frisch und behend. Ein gesundes Kind, das durch Lernen, Arbeit und Spiel ermüdet ist Abends um 9, kann zwischen 5 und 6 aufstehen. Anders wird es mit schwächlichen Kindern sein; diesen rechne man die Schwachheit des Leibes an und setze zu. Am besten ist es dann, sich mit einem verständigen Arzte zu benehmen. Gewaltsame Nöthigung wäre bei kränklichen Kindern verwerflich.

Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiele, daß eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann. Der praktische Engländer wird auch darauf sein „time is money" anwenden, wiewohl in London dadurch, daß man die Arbeitszeit in die Nacht ausdehnt, viel Geld vergeudet wird für Beleuchtung u. s. s.; denn das späte Aufstehen, resp. der späte Anfang der Arbeitszeit vertheuert den Lebensunterhalt. Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Rußland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatze: „Ich mache mein Leben so lang, als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich." Dean Swift sagte, er hätte nie einen Mann zu Größe und Bedeutung kommen sehen, der den Morgen im Bette gelegen. Buffon wie Doddrige bekannten, daß sie ihre großen Arbeiten der durch Frühaufstehen gewonnenen Zeit verdankten. Franklin sprach aus: „Wer spät aufsteht, mag den ganzen Tag laufen, und hat doch Abends die Arbeit nicht eingeholt." Als Arbeitszeit empfiehlt sich die Morgenstunde besonders. Das Sprichwort: „Morgenstund hat Gold im Mund" bezeugt, welchen großen Werth die Volksweisheit darauf legt. Auch soll nicht bloß das Gesinde früh aufstehen und die Herrschaft lange schlafen, vielmehr muß die Herrschaft selbst darin vorangehen, wie von Glaubrecht neuerdings in der Geschichte vom weißen Spatz mit Humor dargethan wurde. Daß der ausgeruhte Körper in den Morgenstunden zu geistiger Anstrengung am tauglichsten ist, belegen die Aussprüche der genannten Gelehrten und der Römer: Aurora Musis amica.**)

*) Aber auch deswegen sollten die Kinder eben an keinen nächtlichen Gesellschaften von solcher Ausdehnung Theil nehmen. D. Red.

**) Die Goliarden (s. d. Art. Bachanten. I, S. 365 f.) hatten hierüber andere Ansichten, wie sie zu ihrem dissoluten Leben paßten; vgl. die Carmina burana. Stuttg., 1847, S. 252:

Ordo noster prohibet matutinas plane.
Sunt quaedam fantasmata quae vagantur mane,
per quae nobis veniunt visiones vanae;
sed qui tunc surrexerit, non est mentis sanae. D. Red.

Das Frühaufſtehen iſt heilſam für den Körper und Geiſt, gewinnbringend an Zeit und überaus wichtig in moraliſcher Beziehung. Nichts hat mehr Einfluß die Willenskraft abzuſtumpfen, Geiſt und Körper gleichmäßig erſchlaffen zu laſſen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühſtunden. Wie viele Stunden ſind zur Arbeit gradezu verloren, weil des Morgens im Bette zu lange über das Schickſal nachgedacht wurde, und daran ſchließt ſich dann ein Tag mit Gähnen und Langeweile und Unluſt. Sehr verderblich iſt's, wenn Kinder, insbeſondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantaſie nachzuhängen. Dann kommt jenes träumeriſche Gebahren, das mit den Augen auf das Buch ſieht und mit den Gedanken draußen herumſchweift. Am bedenklichſten iſt jenes halbwache Liegenbleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Iſt die Umgebung auch rein, was aber ſelten der Fall iſt, ſo wird doch durch jenes oft „die verderblichſte der verderblichen Neigungen" hervorgerufen, beſtärkt und unterhalten, die in einem furchtbaren Grade die Jugend ergriffen hat, die Onanie. (Dr. E. W. Posner: Medicina pastoralis et ruralis. Ein Hand- und Hülfsbuch für Aerzte, Lehrer und Menſchenfreunde. Glogau, 1844). Unter den Regeln, die Posner zur Vertreibung und Verhütung mittheilt, ſteht auch dieſe: „Gewöhne ſie (die Kinder) zeitig, auf der Seite und nicht auf dem Rücken zu ſchlafen*) und Morgens beim Erwachen baldigſt aufzuſtehen." Dadurch werden Verirrte herausgeriſſen aus dem verderblichen Nachhängen unzüchtiger Bilder u. ſ. f. Gut iſt es, wie für Geſunde, ſo auch für Verirrte, wenn das äußerliche Mittel nach Luthers Sinn und Meinung in chriſtliche Ordnung eingereiht iſt, wie denn im Katechismus gelehrt wird: Des Morgens, ſo du aus dem Bette fährſt, ſollſt du ſagen: Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geiſt. Amen. Darauf knieend oder ſtehend den Glauben und das Vaterunſer beten u. ſ. f.

Hie und da wird ein Morgenſpaziergang, um die Sonne aufgehen zu ſehen, den Kindern Freude machen; das Frühaufſtehen kommt ſie in ſolchen Fällen (wie auch wenn es auf eine Reiſe geht) nicht ſauer an. Im allgemeinen aber kann das Spazierengehen in frühen Morgenſtunden den jungen Leuten nicht empfohlen werden, da es ſehr leicht die Folge hat, daß ſie dann zur Arbeit des Tages nicht mehr die nöthige Friſche und Munterkeit haben. Es ſoll dieſes Vergnügen für Sonn- oder Feiertage aufgeſpart werden; an Werktagen gehören die Frühſtunden der Arbeit.

Mittel anzuwenden, um das Frühaufſtehen zu erreichen, iſt auf dem Lande weniger nothwendig als in Städten. Auf dem Lande ruft die Feldarbeit hinaus ins Freie. Hier ſind es nur die Beamten und Vornehmen, welche der Volksſitte entgegen leben. In Städten werden allerlei Kunſtmittel nöthig ſein und fürs erſte auch bleiben. Eines iſt der zeitige Anfang des Schulunterrichts oder der Vorleſungen für Jünglinge u. ſ. f. Im rauhen Hauſe wird um 5 Uhr aufgeſtanden und beginnt darin das Tagewerk mit Springen (aus dem Bette nämlich), Beten und Singen. In Lehranſtalten, beſonders in Convicten bringt die Hausordnung mit ſich, daß eine Glocke gezogen wird, und hat das ſeinen guten Einfluß auch fürs ſpätere Leben.**) Die Reveille des Militairs iſt für die Umwohnenden oft ein Zeichen zum Aufſtehen. Der Einzelne kann ſich helfen mit einem Wecker an der Uhr, mit ſeinem Hausknecht Johann, wie denn auch Buffon ſeinem Bedienten einen Theil ſeiner Werke verdanken will. Mit unbedingter Vollmacht zu rütteln und zu ſchütteln, ein naſſes Tuch aufzulegen u. ſ. w. muß aber der dienſt-

*) In dieſem Punct ſind die Anſichten verſchieden, vgl. d. Art. Erholung S. 166. D. Red.

**) Wie in ſolchen Anſtalten die Erlaubnis, an einem Tag in der Woche oder bei beſondern Veranlaſſungen eine Stunde länger ſchlafen zu dürfen, auf die fleißigen Zöglinge wirken kann, nämlich ſo, daß ſie gerade an dieſen Tagen viel früher aufſtehen und ihren Privatſtudien obliegen (was ſich pſychologiſch aus dem Motiv der Freiheit gegenüber dem ſonſtigen, unentbehrlichen Zwang erklärt), darüber ſ. Heiland, in der Abhandlung: „Zur Gymnaſialfrage" in der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen X, I, S. 79. D. Red.

bare Geist ausgerüstet sein, denn der Schlaf fällt sonst wie ein Gewappneter nochmals auf seine Beute. Das beste ist das Sprüchwort: „Jung gewohnt, alt gethan" zu befolgen, d. h. hier, die Ordnung des Hauses, früh aufzustehen, den Kindern anzuerziehen und zur Gewohnheit zu machen. **Stromberger.**

Frühreife bezeichnet in der herkömmlich gewordenen Bedeutung des Wortes nicht nur die früh eintretende wirkliche Reife, d. h. Männlichkeit im physischen und geistigen Sinne, sondern es wird auch, namentlich auf geistigem Gebiete, von jeder Entwicklungsstufe gebraucht, die im Verhältnis zum Alter ungewöhnlich früh eintritt. Wir sind eben so geneigt, ein Kind frühreif zu nennen, welches etwa mit dem dritten Lebensjahre schon fertig und mit Verständnis und Ausdruck lesen kann, als einen jungen Mann, der mit 17 oder 18 Jahren wissenschaftliche Leistungen zeigt, die man nur vom reiferen Mannesalter erwartet. Das Wort hat sogar, vermuthlich unter dem Einflusse einiger auffallender Beispiele, die in den letzten Jahrhunderten vorgekommen sind, vorwiegend die Bedeutung angenommen, daß es den Zustand der sogenannten Wunderkinder bezeichnet, die schon im frühesten Lebensalter Erstaunliches leisten, aber nachher entweder physisch zu Grunde gehen oder zurückbleiben und die rechte Reife nie erreichen. Wenn man den Begriff der Frühreife in dieser Weise beschränkt und also nur die ungünstig ausgehende Verfrühung der Entwicklung darunter versteht, so darf man offenbar Männer wie Phil. Melanchthon, Torquato Tasso, Hugo Grotius, Albrecht von Haller, die alle in ihrer Entwicklung ungewöhnlich früh waren, aber dabei auch nachhaltige Kraft und Tiefe besaßen, nicht als frühreif bezeichnen. Ein Heinecke, Baratier, K. Witte und andere werden die charakteristischen Beispiele der Frühreife sein. Allein die Natur scheint hier wie auf so manchen andern Gebieten der menschlichen Eintheilungen und Begriffsbestimmungen zu spotten. Es wird vergeblich sein, der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen gegenüber und ohne die zahlreichen Zwischenstufen außer Acht zu lassen, irgend einen der beliebten Sätze über Frühreife mit einiger Bestimmtheit aufrecht zu erhalten. — „Fructus idem diuturnus ac praecox esse nequit," ist ein Spruch, der sich auch den Bewunderern des jungen Mozart aufdrängte, als dieser in seinem sechsten Lebensjahre zu Wien als Claviervirtuose auftrat (vgl. Jahn, Leben Mozarts I, S. 41). Kein Kind ist wohl entschiedener als Wunderkind aufgefaßt, durch ganz Europa mehr als die außerordentlichste Erscheinung gepriesen worden, denn gerade Mozart. Alles an ihm schien abnorm. Ja noch mehr; er hat auch in der That kein hohes Alter erreicht und es wird sich kaum leugnen lassen, daß sein früher Tod mit seiner frühen Entwicklung in einigem Zusammenhange stand. Sein ganzes Leben hatte ein etwas beschleunigtes Tempo, allein diese Beschleunigung war nicht nur mäßig, sondern auch in sich regelmäßig und gleichmäßig. Sie verband sich mit jener frühen Entwicklung eines Tasso, Melanchthon, Grotius, einer Entwicklung, von der sich bei den meisten sehr bedeutenden Geistern, sei es im Kindesalter, sei es gegen die Zeit der Reife hin unverkennbare Spuren finden. Mit Recht sagt daher Mozarts geistvoller Biograph, das Erstaunenswertheste bei Mozart sei, daß diese für so junge Jahre unerhörte Productionskraft weder durch Ueberreizung noch Ueberbildung in dieser Weise gesteigert war, sondern daß wir diese Entwickelung für die dieser Natur normale erkennen müßen.*) Mozart trug die Norm seiner Entwickelung in sich selbst. Sein Lebensgang war nicht so beschleunigt, daß er ihm nicht Raum zur Entfaltung der größten und reifsten Leistungen gegönnt hätte. Auch darf wohl daran erinnert werden, daß es gerade in der Natur der Musik liegt, der frühen Entwicklung einen ungeheuren Spiel-

*) O. Jahn, W. A. Mozart I. S. 190. Jahns eingehende Vertheidigung Mozarts hebt den gewöhnlichen Vorwurf auf, daß er durch eigentliche Liederlichkeit seine Gesundheit untergraben habe, die aufreibende Wirkung einer durch geistige Getränke unterstützten übermäßigen Production bleibt aber bestehen. Auch scheint es uns doch bei der Lesung von Mozarts Briefen, als ob ein gewisses Zurückbleiben im Kindischen auf dem Gebiete des gewöhnlichen Lebens sich nicht so völlig wegleugnen ließe. L.

raum zu verſchaffen, ohne der körperlichen Kraft zu ſehr zuzuſetzen. Die faſt jedes Jahr auftauchenden jungen Virtuoſen beweiſen dies, denn wenn auch manche derſelben ſpäter vom Schauplatze verſchwinden, ſo erlangen doch auch viele wenigſtens als Virtuoſen, wo nicht als Componiſten vollkommene Reife. Das auffallendſte Beiſpiel muſikaliſcher Frühreife iſt wohl das des kleinen Engländers William Crotch, der bereits zwei Jahre alt, alſo reichlich ein Jahr früher als Mozart, zu ſpielen begann. Derſelbe Knabe ſoll auch anderweitig, z. B. im Zeichnen äußerſt begabt geweſen ſein (vgl. über ihn die leider nicht kritiſchen Zuſammenſtellungen bei Lichtenberg, verm. Schr. 4. S. 200 ff.). Ein intereſſanter Vergleich mit Mozart ergiebt ſich, wenn man das Leben des bekannten frühreifen Gelehrten, Joh. Phil. Baratier, betrachtet. Dieſer, Sohn eines franzöſiſchen Predigers zu Schwabach im Anſpachiſchen, ſprach am Schluß ſeines dritten Lebensjahres geläufig lateiniſch, franzöſiſch und deutſch. Später lernte er, zum Theil durch Selbſtſtudium, griechiſch, hebräiſch, ſyriſch und chaldäiſch, trieb Philoſophie, Mathematik, Aſtronomie und Kirchengeſchichte, trat im dreizehnten Jahre als Schriftſteller auf, ſtarb aber ſchon (1740) an der Schwindſucht, als er ſein Leben auf 19 Jahre gebracht hatte. Auf den erſten Blick iſt hier gegen Mozart nur Unterſchied, es ſcheint das Urbild krankhafter Frühreife gegenüber der geſunden; allein die Sache geſtaltet ſich bei näherem Zuſehen etwas anders. Auch in dem jungen Baratier fand ſich, wie aus vielen Zügen ſeiner Biographie hervorgeht, eine ungewöhnliche Kraft und Selbſtändigkeit des Geiſtes. Auch kann man von ihm wie von Mozart ſagen, daß ſeine Entwicklung ihre Norm in ſeiner eigenen Natur gehabt habe; die Bemühungen des Vaters um ihn waren freilich bedeutend, allein bei weitem das Meiſte kam aus eigenem Streben. Er war früh productiv, allein ſeine Producte konnten aus Mangel an Zeit und Ruhe nicht zur Reife gelangen. Das Lebenstempo, welches ſich bei Mozart nur wenig beſchleunigt zeigt, nimmt hier die Form der raſenden Haſt an; ein Studium jagt das andre, ein Plan zu umfaſſenden Unterſuchungen den andern. Das Ergebnis hievon war eine früh ſich einſtellende greiſenhafte Skepſis, die doch immerhin ebenfalls wieder ein Zeichen von Originalität bleibt. Man gebe einem ſolchen Geiſte mehr Körperkraft, mehr Ruhe und jene weiſe, mäßigende und ernſthafte Leitung, die Mozart bei ſeinem Vater genoß, und es würde wohl eine Frucht ſich ergeben, die noch in anderer Hinſicht als der der Frühreife glänzte. Baratiers Vater erzog dem Kleinen die Frühreife nicht an, aber er ſtachelte ſie. Erſteres wirft ihm der Prediger Witte vor, während es in der That weit mehr auf ihn und die Erziehung ſeines Sohnes Karl paßt (Erz.geſchichte I, 350). Die letztere gewährt uns wieder ein ganz anderes Bild, eine völlig verſchiedene Combination der bei der Frühreife wirkſamen Factoren. Der Knabe K. Witte war ſchon vor ſeiner Geburt beſtimmt, ein ausgezeichneter Menſch zu werden. Es ſollte an ihm der Satz bewieſen werden, daß jeder wohlorganiſirte Menſch ein ausgezeichneter werden könnte, wenn er die geeignete Erziehung fände. Der Vater, ein Prediger, dem ſeine Umſtände viel Zeit und Freiheit ließen, war Erzieher von Fach geweſen; er theilte die Schwächen der Pädagogen jener Uebergangszeit von Baſedow zu Peſtalozzi, allein er war jedenfalls in einem ganz ſeltnen Grade Meiſter der pädagogiſchen Technik und befolgte namentlich auch hinſichtlich der phyſiſchen Erziehung vernünftige Grundſätze mit äußerſter Sorgfalt. Die Anlagen des Sohnes, an dem jene Probe gemacht wurde, waren, wenn auch nicht mittelmäßig, wie ein Freund des Vaters ſie nennt (I, 24), ſo doch auch keineswegs ganz außergewöhnlich. Das Experiment hat inſofern alle erforderlichen Bedingungen gehabt und bleibt für Pädagogik und Pſychologie äußerſt werthvoll. Das Reſultat war der bewunderungswürdigſte Fortſchritt ohne Hemmung der Geſundheit bis zum ſechzehnjährigen Doctor der Jurisprudenz und der Philoſophie; ſpäterhin Stillſtand. K. Witte lebt noch jetzt als Profeſſor des Rechtes in Halle. Die frühe Reife hat ihm nichts genützt, als daß er durch ſie einen Namen erhielt und einige Jahre früher da anlangte, wohin auch andre kommen können; was ſie geſchadet hat, iſt ſchwer zu überſehen. Ein bemerkenswerther Zug, der Baratier und K. Witte ge-

meinſam iſt, iſt der ungewöhnlich lange Schlaf von 10 — 12 Stunden bis in das Jünglingsalter: offenbar ein Erſatz für die außergewöhnliche Anſtrengung der jugendlichen Denkkraft. — Bei Chriſt. Heinr. Heinecke, dem Lübecker Wunderkind (geb. 1521) traf offenbar verfrühte natürliche Reizbarkeit mit methodiſcher, aber nicht vernünftiger Ausbildung durch den Vater zuſammen. Es ergab ſich die Merkwürdigkeit eines Kindes, das mit 5 Jahren eine lateiniſche Rede hielt, dabei noch die Mutterbruſt genoß und bald darauf über der Entwöhnung ſtarb. Als zu Tode erzogen kann man wohl auch die Söhne Quintilians betrachten (vgl. die ziemlich ausführl. Erzähl. in inst. or. C. VI. prooem., wozu Anm. bei Colomerius). Eine große Reihe älterer Beiſpiele findet man namhaft gemacht bei Cronius de eruditione comparanda Lugd. Bat. 1699. p. 37 u. ff. in einer Anmerkung zu Joach. Camerar. praecepta vitae puerilis. — Beiſpiele von kindlicher Frühreife im Rechnen giebt Jeſſen, Pſychol. S. 153 u. f. Intereſſant iſt das Beiſpiel eines frühreifen Schachſpielers, des Amerikaners P. Morphy, der ſchon als Knabe die bedeutendſten Meiſter ſchlug und kürzlich auf ſeiner Reiſe nach Europa großes Aufſehen erregt hat. Körperliche Frühreife beſpricht Schwarz, Erziehungsl. 2. Aufl. III, S. 354 f., geiſtige ebendaſ. 349 ff. — Ueber Baratier vgl. Formey, la vie de Jean Phil. Baratier, Francf. et Leipzig 1755. — Ueber Witte die Werke ſeines Vaters: Erziehungsgeſchichte, Leipz. 1819. 2 Bde. u. K. Witte's höchſt glückliche Jugendjahre. Als Manuſcr. gedr. 1843 (trägt Spuren von Geiſtesverwirrung des Vf.). Nur erſteres dieſer Werke iſt benützt in einem trefflichen Aufſatz der anonym erſchienenen Erziehungsreſultate, Hannover 1857. S. 1 ff. *)

A. Lange.

Fürſtenſchulen. Mit dieſem Namen werden gewöhnlich die drei ſächſiſchen Landesſchulen bezeichnet, urſprünglich im Gegenſatze gegen die ſtädtiſchen Schulen, weil dieſe nicht wie jene auf Stiftung des Landesfürſten beruhten und unter deſſen unmittelbarer Aufſicht und Leitung ſtunden. Nachdem Herzog Heinrich, 1539 ſeinem Bruder Georg gefolgt, die Reformation in den albertiniſchen ſächſiſchen Landen ein- und durchgeführt hatte, mußte natürlich in ernſteſte Berathung gezogen werden die Verwendung und Verwaltung der geiſtlichen Güter, namentlich der Klöſter, welche ſich von ſelbſt entleert hatten. Weit entfernt waren die Fürſten und ihre Räthe von dem Gedanken, daß das Kirchengut zu etwas anderem verwendet werden dürfe, als zu dem Dienſte des Herrn; daß man jedoch reifliche Erörterungen namentlich mit den Ständen des Landes pflog,

*) Präcocität = unnatürlich frühe Geiſtesreife und Altklugheit beſpricht als eine weitverbreitete Erſcheinung und ein ſchlimmes Zeichen der Zeit Döderlein in den Reden und Aufſätzen I, S. 150 ff. Die Kinder und Knaben wollen wie die Männer ſein und was dem reiferen Alter an Rechten und Genüſſen vorbehalten bleiben muß, für ſich in Anſpruch nehmen, und leider werden ſie von einem Theil der Erwachſenen hierin thörichterweiſe unterſtützt, weil man ſo oft alle von der Natur eigenhändig gemachten Unterſchiede nicht mehr gelten laſſen will; gar viele Väter und Mütter haben nicht Vernunft und Einſicht genug, um in der dem Alter voraneilenden Entwicklung ihrer Kinder mehr Gefahr, als Hoffnung und Ruhm zu ſehen. Auch die Schule hat ihren Antheil an der gemeinſamen Schuld der Zeit, indem ſie z. B. dem Knaben, der die Anfangsgründe der Grammatik einübt, ſchon die abſtracteſten Begriffe, wie ſubjectiv und objectiv, abſolut und relativ u. dgl., in den Mund legt. Der Gärtner wartet auf Blüte und Frucht und weiß, wie es um Treibhauspflanzen ſteht; der Pferdezüchter kennt die Folgen davon, wenn ein Thier zu früh eingeſpannt wird; aber unter den Erziehern ſind viele, welche die natürliche Entwicklung mit künſtlichen Reizmitteln verfrühen wollen, anſtatt die Blüte, damit ſie um ſo voller und ſchöner ſich entfalte, möglichſt lange in der Knospe zu halten. Gegen dieſes Uebel hilft nichts, als wenn wir uns entſchließen, uns der verkehrten Mode, die ſich Zeitgeiſt nennt, mit aller Entſchiedenheit zu widerſetzen, wenn wir die Natur in ihrer geſetzmäßigen Entwicklung beobachten und von den Irrwegen der Hypercultur zu ihr zurückkehren. Die höhere Schule hat ein vortreffliches Geſundheitsmittel in der Beſchäftigung mit den Claſſikern: „der Umgang mit den edelſten Geiſtern längſt untergegangener Völker bildet ein abgeſchloſſenes, harmloſes Stillleben, wie es der Jugend noth thut.“ (Vgl. die Art. Altklug, Blaſirtheit.) D. Red.

beweiſt das weiſe Streben etwas durchaus ſich bewährendes zu ſchaffen. Die Verhandlungen zu Ende zu führen blieb Heinrichs Sohn und Nachfolger Moriz (regiert ſeit 21. März 1541) vorbehalten. Bei dieſem einſichtsvollen und ſelbſt wiſſenſchaftlich gebildeten Fürſten fand den lebhafteſten Anklang der Vorſchlag ſeines Raths Dr. Komerſtadt, welchem entſprechend ſchon am 18. Nov. 1541 auf dem Ausſchußtage zu Dresden in Bezug auf die Kloſtergüter der Antrag geſtellt ward: „So kondt man auch davon vorordnen eyne underhaldung der ſchulen lar und Kinder Zucht das armer Leuthe Kinder wol gezogen und geiernet werden, Auch ezliche außerhalb und innerhalb Landes underhalden wurden. — Das iſt der Kloſter erſte ankunft und gerechtigkeit das ſie zur Zucht und lehr geſtift ſeyn. Wan mans nuhn wiederumb dohin richtt ſo kan mans mit got und rechte erhalten.“ *) Die Stände nahmen dieſen Antrag bereitwillig auf und in der vom 21. Mai 1543 datirten neuen Landesordnung heißt es: „Und nachdeme zu Chriſtlicher Lahr und wandel, auch zu allen guten ordenungen und Pollicey von nöthen, das die Jugent zu Gotts Lobe und im gehorſam erzogen, in den Sprachen und Künſten, und dann vornemlich in der Heyligen Geſchrieffi geiernet und underweiſet werde, damit es mit der zeit an Kirchendienern und andern gelahrten Leuthen ine unſeren Landen nicht mangel gewinne, Seindt wir bedacht von den vorledigten Clöſter und Stieffigüthern, Drey Schulen aufzurichten, Nemlich eine zu Meißen, Dorinne ein Magiſter, zwene Baccalaurien, ein Cantor und ſechzig Knaben, die Ander zu Merſeburg, Dorinnen ein Magiſter, zwene Baccalaurien, ein Cantor und ſiebentzigk Knaben, die Dritte zu der Pforten, Dorinnen ein Magiſter, Drey Baccalaurien, ein Cantor und ein Hundert Knaben ſein, und an allen Orten mit Vorſtehern und Dienern, Lare, Köſten und anderer Notturft umbſonſt verſehen und underhalden werden.“ Daß dabei die Beſtimmung getroffen wurde, daß die Knaben alle Landesunterthanen und keine ausländiſche ſein ſollten, kann nicht Wunder nehmen.**) Das Werk war ſchon in Angriff genommen und wurde kräftigſt gefördert. Am 3. Juli 1543 wurde im ehemaligen St. Afra Kloſter zu Meißen die neue Landesſchule eröffnet***) und am 1. Nov. desſelben Jahres zog auch in Pforta der erſte Zögling ein.†) Nur die Errichtung der dritten Schule zu Merſeburg gelang dem eifrigſten Streben des Herzogs Moriz nicht, da das Stift durch Widerſpruch und endlich Errichtung einer unbedeutenden eigenen Schule zu St. Petri die Bemühungen vereitelte.††) Gleichwohl gab Moriz den einmal gefaßten Gedanken nicht auf, um ſo weniger als er durch die Erwerbung des Kurfürſtenthums ſich verpflichtet fühlte ſeinen neuen Unterthanen dieſelbe Wohlthat wie ſeinen alten zukommen zu laſſen und es ihm Ernſt damit war ſeine Treue für die evangeliſche Kirche den Verdächtigern gegenüber durch die That zu beweiſen. Als nun in Grimma Ende April 1549 eine Verſammlung von angeſehenen Theologen — auch

*) Um nicht eine Menge einzelner Citate zu geben, bezeichne ich als die Hauptſchriften, welche der folgenden Darſtellung überall zu Grunde liegen: Pertuchs Chronicon Portense. Kraft und Schmidt: Die Landesſchule Pforte. Schleuſingen 1841. Kirchner im Programme von Pforte 1843. Müller, Verſuch einer vollſtändigen Geſchichte der churſächſiſchen Fürſten- und Landſchule Meißen. Leipzig 1789. 2 Bde. Dippoldt: hiſtor. Beſchreibung der Landsſchule zu Grimma. Lorenz: Bericht über die Landesſchule zu Grimma. Grimma 1850. Palm: de pristina illustris Moldani disciplina narratio. Grimma 1850. Lorenz: series praeceptorum Ill. Moldani. Grimma 1846. Selbſtverſtändlich ſind auch die Werke über Sächſiſche Geſchichte, namentlich von Langenns Herzog Moriz benützt.

**) Der Beſuch der Landesſchulen iſt nie Ausländern verwehrt, aber der Genuß der Beneficien auf Inländer beſchränkt geweſen.

***) Erſter Rector war M. Hermann Vulpius, dem 1546 der berühmte Georg Fabricius folgte.

†) Lutze aus Kindelbrück. Bis zum 24. Dec. folgten 43 nach. Erſter Rector war M. Joh. Gigas aus Nordhauſen.

††) Fraustadt: Die Einführung der Reformation im Hochſtift Merſeburg. Leipzig 1843 S. 136—40.

Melanchthon war dabei — zur Berathung über die Einführung der 1548 zu Leipzig feſtgeſtellten Kirchenordnung gehalten wurde, ließ der Kurfürſt ſeinen Entſchluß eine dritte Landesſchule zu errichten von neuem erklären und der Rath der genannten Stadt ergriff freudig die Gelegenheit, das ſeit 1529 leergewordene und in ſeinen Beſitz übergegangene Kloſter der Auguſtiner-Eremiten anzubieten. Unter der Mitwirkung der ſchon bei den beiden früheren Schulen hauptſächlich thätig geweſenen Räthe Dr. Komerſtadt und Ernſt von Miltitz wurde denn nun auch hier das Werk rüſtig gefördert und am 14. Sept. 1550 die dritte Landesſchule eingeweiht.*) Die Gründung der drei Fürſtenſchulen iſt eine bedeutende Thatſache in der Geſchichte der Reformation, indem ſie die erſte aus dem Herzen und Geiſte der evangeliſch-lutheriſchen Kirche hervorgegangene, zu ihrer Stützung, Förderung und Erweiterung gegründete Schöpfung ſind. Den evangeliſch-lutheriſchen Charakter, der von vornherein ihr Weſen war, haben ſie fort und fort bewahrt.**) Und ſchon an und für ſich mußte eine Stiftung, welche einer großen Zahl junger unbemittelter Knaben die Mittel zur wiſſenſchaftlichen Ausbildung gewährte, als ein Werk eben ſo hochherziger chriſtlicher Liebe wie tiefer ſtaatsmänniſcher Weisheit anerkannt werden. Für die Geſchichte der Pädagogik hat ſie aber auch noch die Bedeutung, daß dem längſt gefühlten Bedürfnis einer gründlichen Vorbereitung für das eigentlich wiſſenſchaftliche Studium der Univerſitäten eine feſt geregelte und umfaſſende Befriedigung zu Theil wurde. Die ſächſiſchen Fürſtenſchulen haben nun auch ſtets ſich eines großen Anſehens in der pädagogiſchen Welt zu erfreuen gehabt, ſie ſind häufig als wahre Muſterſchulen bezeichnet worden und im eigenen Vaterlande hat man ſich des Segens, den ſie geſtiftet, mit frommer Dankbarkeit ſtets gefreut. Es iſt nicht dieſes Orts, eine ausführliche Geſchichte der drei Anſtalten zu geben, wohl aber in möglichſter Kürze die Urſachen, worauf ihre Bedeutſamkeit beruht, darzulegen.

Die Stürme der Zeit haben die drei Landesſchulen nicht unberührt gelaſſen, die gewaltigen Kriege, welche auf Sachſens Gebiete geführt wurden, haben ihr Beſtehen mehr als einmal gefährdet,***) die Streitigkeiten in Glaubensſachen wie Zerwürfniſſe unter den Lehrern haben zu Zeiten eben ſo ihr Inneres, wie gewiſſenloſe Verwaltung ihr materielles Beſtehen gefährdet, aber ſie haben gerade auch dann die gnädige Bewahrung Gottes und die treue Fürſorge der Landesfürſten und der denſelben vertretenden Behörden — nach dem Uebertritt Friedrich Auguſts zur katholiſchen Kirche des evangeliſchen Kirchenraths — in reichſtem Maße erfahren. Ihr Aeußeres hat ſich vielfach durch Umbauten und Erweiterungen, aber immer nur zum Beſſern verändert,†) und die zu ihrer Erhaltung geſtifteten Mittel ſind vermehrt und vergrößert worden. Freilich iſt manches, was urſprünglich beabſichtigt war, unterblieben oder unterlaſſen worden, die gänzliche Unterhaltung der Alumnen ſelbſt mit Kleidern††) und Büchern iſt ſpäter

*) Der erſte Rector war M. Adam Siber, ein Schüler von Rivius und einer der bedeutendſten Pädagogen ſeiner Zeit. Nur für Meißen iſt eine Stiftungsurkunde vorhanden vom 23. Jan. 1544, abgedruckt bei Müller I. S. 12 ff. Für die beiden anderen ſind ſolche nie förmlich ausgeſtellt worden; ſ. Lorenz Bericht S. 21 f.

**) Katholiken können nicht zum Genuſſe einer Stelle gelangen.

***) Der 30jährige Krieg hat mehrmals die völlige Schließung nöthig gemacht. Bei dem Einfalle des Schwedenkönigs Karls XII. verhütete nur ein ſpäter hochherzig in eine Stiftung verwandelter Vorſchuß des Herrn Wilh. Ernſt Bernh. Bitzthum von Eckſtädt die Nothwendigkeit einer Schließung von Grimma und Meißen. Der 7jähr. Krieg traf am härteſten Meißen, ließ aber auch die beiden anderen Schulen nicht verſchont. Glücklicher wurden die Gefahren während der Napoleoniſchen Kriege abgewandt.

†) Als eine gnädige Bewahrung Gottes muß es erkannt werden, daß kein Brandunglück die Landesſchulen getroffen hat, und daß ſelbſt ſolche Unfälle, wie der Einſturz des Speiſeſaals (Rempter) in Pforta, den Verluſt keines Menſchenlebens gekoſtet haben (Schmidt u. Kraft S. 62 f.).

††) Bis zu Ende des vorigen Jahrhunderts blieb eine vorgeſchriebene Tracht, ein kurzer Mantel (Scholana, daher Schalaune). Die hohe runde Mütze (der ſogenannte Spanier in Pforta) wich zuerſt dem Hute.

hinweggefallen, aber dagegen die Zahl der Stellen allmählich erhöht und erweitert worden.*) Alle drei Schulen sind in herrlichen Gegenden gelegen, kurz alle äußeren Bedingungen zu einem fröhlichen Gedeihen haben sich vereinigt. Zahlreiche Schüler**) sind denn auch aus ihnen hervorgegangen. Pforta rühmt sich seines Klopstock, Meißen seines Lessing, Grimma seines Paul Gerhardt und wir könnten eine große Reihe der namhaftesten Gelehrten und bedeutendsten Männer aus allen Jahrhunderten aufführen, welche einer jener Anstalten die Grundlagen ihrer Bildung verdankten. Allein alle Schulen haben einzelne große Geister unter ihren Schülern aufzuweisen, und mancher ist trotz seiner Schule oder doch mehr durch deren negative Einwirkung zu einem großen Manne geworden. Auch die mittleren Talente — sie sind ja stets die größere Mehrzahl — gefördert, in der Mehrzahl ihrer Schüler ernsten Sinn, Arbeitsamkeit, Fleiß, kurz die zur Erwerbung wahrer höherer Bildung erforderlichen Eigenschaften hervorgerufen zu haben ist die wahre Bewährung einer Schule, und darum setzen wir den Ruhm der Fürstenschulen in die Bildung so vieler Männer, die zwar nicht glänzt, aber in ihrem Kreise und Berufe in ehrenvoller und tüchtiger Weise gewirkt haben, in die zahlreichsten Aeußerungen der Dankbarkeit und Verehrung derer, welche die an ihnen geübte Zucht als einen für ihr ganzes Leben und Wirken fortdauernden Segen gerühmt haben.***)

*) Die ursprünglich beabsichtigte Zahl siehe oben. Bei der Stiftung wurde denen, welche ein geistliches Lehen im Betrag von jährlich 25 fl. zu vergeben gehabt hätten, das Recht, einen Knaben zu einer Stelle in den Landesschulen zu präsentiren zugesagt. Die vielfachen Veränderungen im Laufe der Zeit übergehend, theilen wir das jetzt Bestehende mit. In Pforta bestehen laut der Bekanntmachung des Kgl. Provincialschulcollegium zu Magdeburg vom 20. Febr. 1858 140 Freistellen, 20 alte Koststellen (deren Inhaber zu den Kosten der Verpflegung einen Beitrag zu leisten haben), 20 neu fundirte Koststellen, 20 Extraneerstellen. Von den Freistellen sind 60 königliche, eine (die Organistenstelle) wird von dem Rector verliehen; 69 haben Städte, 5 das Domstift Naumburg, 5 adelige Familien zu verleihen. Bei der Aufnahme werden 10 Thlr. 25 Sgr. nebst einem freiwilligen Beitrag zur Bibliothek entrichtet, beim Abgang 10 Thlr. 17½ Sgr., sonst nach den Vermögensverhältnissen jährlich 6, 8, 10, 12, 14 Thlr. Beitrag zur Schullasse. Kost, Wohnung, Heizung, Licht, Unterricht werden ganz unentgeltlich gewährt. Die 20 alten Koststellen zahlen jährlich 21 Thlr. 26 Sgr. 3 Pf., die 20 neuen 80 Thlr. jährlich an die Schulkasse. Die Extraneer haben Wohnung und Verpflegung bei einem Lehrer und nur den Unterricht in der Anstalt für gegen 14 Thlr. jährlich. In Grimma sind 104 Freistellen (16 königliche, 85 städtische, 3 adl.) 16 Kost- und 6 außerordentliche Koststellen, in Meißen 104 Freistellen (16 königliche, 36 adl., die übrigen städtischer Patronate), 16 Kost- und 12 außerordentliche Koststellen. Die Freistellen zahlen 12 Thlr. Eintritts- und 12 Thlr. Abgangsgebühren und jährlich 15 Thlr. an die Schullasse, und haben sonst alles frei; eine Koststelle erlegt außerdem 40, eine außerordentliche 70 Thlr. an die Schule. Die Extraneer zahlen 30 Thlr. Aufnahme- und Abgangsgebühren und 30 Thlr. jährlich Beitrag; das Kostgeld, auf Privatvertrag zwischen den Eltern und dem Lehrer beruhend, nie unter 200 Thlr., jetzt natürlich beträchtlich höher. Wir könnten die zahlreichsten Zeugnisse dafür anführen, daß zu allen Zeiten für das Leibliche der Schüler in einer alle vernünftigen Wünsche befriedigenden Weise gesorgt worden ist, ja die Pförtnerkost ist öfters als zu luxuriös verschrieen gewesen. Die Staatszuschüsse zu den Stiftungseinkünften werden bei den statistischen Darstellungen der Länder Berücksichtigung finden. Aufnahmetermine sind Ostern und Michaelis jeden Jahres. Ausländer können in Sachsen gegen ein Kostgeld von 100 Thlr. als Alumnen aufgenommen werden.

**) Das von Bittcher herausgegebene Pförtneralbum (Leipzig 1843) hat 542 Seiten groß Octav. (S. auch Schmidt u. Kraft S. 187 f.). Das mit dem bewundernswürdigsten Fleiße gearbeitete und für Gelehrtengeschichte und Biographie bedeutende Grimmenser-Album (Grimma 1850) weist auf 450 Seiten gegen 6000 Schüler nach. Für Meißen findet sich keine solche Arbeit vor. Die während seiner Amtsführung dort aufgenommenen Schüler sind in Kreyssigs von seinem Sohne herausgegebenem Leben namhaft gemacht.

***) Das ominöse fugitivus factus est (entlaufen) erscheint in den alten Schülermatrikeln doch im ganzen selten. Es versteht sich von selbst, daß auch von den Fürstenschulen Zöglinge zu Grunde gegangen sind, immerhin aber weniger als bei anderen Schulen. Wer aufmerksam

Digitized by Google

Es iſt nicht zu verkennen, daß rückſichtlich der Schüler die Fürſtenſchulen durch die bei der Aufnahme geſtellten Forderungen, wie durch die an den Genuß einer Stelle geknüpften Bedingungen Vortheile vor anderen Anſtalten beſitzen, daß von jeher in ihren Zöglingen ein gewiſſes Bewußtſein einer Bevorzugung vorhanden geweſen und den Bemühungen der Lehrer entgegengekommen iſt, allein die Praxis iſt immer in Bezug auf jene Forderungen*) eine milde geweſen und der Geiſt hat in den Schülern immer erſt gebildet und befeſtigt werden müßen. Daß die Behörden zu aller Zeit für würdige Beſetzung der Lehrerſtellen Sorge getragen, lehrt die Geſchichte der Fürſtenſchulen. Mancher bedeutende Name glänzt unter denſelben. Aber es iſt auch ebenſo gewiß, daß es Zeiten gegeben hat, wo die Lehrer weder als Gelehrte noch als Pädagogen beſonders ausgezeichnet waren, und dennoch haben die Schulen geblüht. Sie verdankten dies ihren eigenthümlichen Einrichtungen. Dieſe bildeten ſtets einen Gegenſtand der Aufmerkſamkeit der Behörden. Die Schulordnungen von Kurfürſt Auguſt (1. Jan. 1580), von Chriſtian I. (25. Febr. 1588), von Chriſtian II. (von 1602)**) beweiſen das Beſtreben die Schulen immer mehr zu vervollkommnen. Der jeder Schule vorgeordnete adelige Inſpector — erſt in dieſem Jahrhundert wurde dies Amt in Wegfall gebracht — übte eine ſtete Aufſicht namentlich über Disciplin und Verwaltung und dazu kamen ſeit 1654 jährliche Viſitationen, meiſtens durch Univerſitätsprofeſſoren gehalten.***) Zwar wurde 1700 die Regelmäßigkeit derſelben aufgehoben, aber die Sache noch häufig durch Mitglieder des Oberconſiſtoriums geübt. Wenn auch einzelne Verordnungen vieles in den Schulordnungen veränderten, ſo wurde doch erſt 1773 eine umfaſſende neue Schulordnung erlaſſen.†) Doch wurden auch ſpäter noch, namentlich durch Reinhard, vielfache Verbeſſerungen, beſonders in Bezug auf Anpaſſung des Lehrgangs an die Forderungen der Zeit, Vermehrung der Lehrkräfte, Claſſeneintheilung und Disciplin vorgenommen;††) jetzt gelten für die Fürſtenſchulen dieſelben Beſtimmungen, wie für alle

die Schülerverzeichniſſe durchgeht, wird finden, daß auch die Zahl derer, welche nicht zum Studium der Wiſſenſchaften gelangt ſind, verhältnismäßig gering iſt, obgleich viele ſich finden, welche den Schulcurſus auf anderen Schulen abſolvirten. Anfänglich mußte jeder Zögling bei ſeinem Eintritt ſich ſchriftlich zum Gehorſam und zum Gebet für den Landesfürſten verpflichten, auch geloben ſich dereinſt im Kirchen-, Schul- oder anderem Dienſte des Landes gebrauchen zu laſſen. S. einen ſolchen Eid bei Lorenz Bericht S. 17, N. 46.

*) Von dem Aufzunehmenden wird an allen drei Schulen der Stand der Kenntniſſe verlangt, welche das Progymnaſium giebt; allein im Königreich Sachſen gilt die geſetzliche Beſtimmung, daß wenn die Eltern die Unmöglichkeit einer genügenderen Vorbildung nachweiſen können, eine Aufnahme sub conditione, d. h. mit der Forderung, daß in einer beſtimmten Zeit das Fehlende nachgeholt werde, ſtatt zu finden hat. Auch die Bedingung den Schulcurſus innerhalb 6 Jahren zu vollenden wird vielfach mild geübt. Wenn aus mehreren zum Genuſſe einer Stelle einer zu erleſen iſt — dies Certiren kommt nur bei den Koſtſtellen vor, wenn vom Miniſterium mehr zur Anwartſchaft zugelaſſen, als Stellen vorhanden ſind — ſo wird bei der Aufnahmeprüfung doch vor allem die Frage, ob die Reife überhaupt vorhanden ſei, beantwortet und derjenige, welcher dann auch nicht die Stelle erhält, findet doch in der Regel Aufnahme, wenn auch zeitweiſe mit höherer Bezahlung. Die königl. Freiſtellen werden ſtets nur ſolchen verliehen, welche bereits recipirt ſind. (Anders bei den Württemberg. Seminarien, vergl. d. Art. Kloſterſchulen, ſowie den Art. Landexamen.)

**) Die erſtere findet ſich in dem Codex Augusteus p. 574—94; auch die beiden anderen ſind mehrmals abgedruckt.

***) Müller I. S. 113—16.

†) Erneuerte Schulordnung für die Kurſächſiſchen drei Fürſten- und Landesſchulen. Dresden 1773. 160 S. 8. Sie iſt hauptſächlich das Werk J. A. Erneſtis (vgl. d. Art.) und verdient als eine vollſtändige Gymnaſialpädagogik des vorigen Jahrhunderts alle Beachtung. Der heilige Ernſt, der ſie durchdringt, kann noch jetzt vielen zum Spiegel dienen.

††) Während urſprünglich nur Ober- und Unterlection unterſchieden wurden, erhielt ſpäter der Cötus eine vielfältigere Gliederung. Jetzt haben die Sächſiſchen Fürſtenſchulen jede 4 Claſſen mit 1½jährigen Curſen, Pforte 5 Claſſen, 4 mit einjähr., Prima mit 2jähr. Curs. Die 1801

Gymnaſien. Gehen wir die vorhandenen Lectionspläne durch, ſo finden wir die Fürſtenſchulen mit den meiſten für wohl eingerichtet geltenden Gelehrtenſchulen der jedesmaligen Zeit in Einklang (S. die Beilagen bei Palm a. a. O.). Theologiſche und claſſiſche Studien überwiegen anfänglich die nur ſpärlich bedachte Mathematik, während der Geſang eine ausreichende Berückſichtigung findet, dann aber Logik und Dialektik ſtark betrieben. Die mathematiſchen Studien fanden zuerſt ernſte Beachtung. In Meißen ward 1724, in Pforta 1725, in Grimma 1726 ein eigener Lehrer dafür angeſtellt. Das Bedürfnis des Geſchichtsunterrichts wurde im Anfange des 18. Jahrhunderts tief gefühlt*) und bald ſeit 1727 durch geographiſche und geſchichtliche Lectionen zu befriedigen geſucht. Die Uebung in der deutſchen Sprache blieb freilich lange Zeit auf das Ueberſetzen aus den alten Sprachen beſchränkt, doch wurde ſchon 1727 und 28 die Uebung der unteren Schüler in deutſchen Briefen und das Achten auf die Reinigkeit der deutſchen Sprache bei dem Ueberſetzen, bald auch die Correctur deutſcher Aufſätze anempfohlen; ſchon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts begann in Pforta der Profeſſor M. Johann Gottlieb Schmidt deutſche Literatur zu lehren. Für die neueren Sprachen wurde bereits im vorigen Jahrhundert geſorgt (1724 ein franzöſiſcher Sprachmeiſter in Meißen), auch ſeit 1719 Tanzunterricht ertheilt. Man kann daher nicht mit Recht behaupten, daß die Fürſtenſchulen neben den alten Sprachen alle andern Elemente der Bildung ausgeſchloſſen hätten, wohl aber haben ſie den claſſiſchen Unterricht als den Kern und Mittelpunct ſtets feſtgehalten und ſelbſt mit tyranniſcher Kraft.**) Ebenſo iſt es ein Irrthum, wenn man die philologiſche Gelehrſamkeit als das Ziel der Fürſtenſchulen hinſtellt. Ihr Hauptverdienſt iſt vielmehr zu allen Zeiten darein zu ſetzen, daß ſie nicht auf den Unterricht, ſondern *auf das eigne Arbeiten der Schüler das größte Gewicht* legten. Schon die älteſten Ordnungen ſtellten überall Arbeitsſtunden zwiſchen die Lectionen und ganze Tage zu dem eignen Studiren hin; die Emendation (die Zurückgabe und Verbeſſerung der gefertigten Arbeiten) nimmt immer einen bedeutenden Raum ein. Allerdings hatten hierbei die Fürſtenſchulen als Alumnate größere Mittel die Thätigkeit zu erhalten und zu überwachen, allein wir könnten auch hunderte von Zeugniſſen anführen, welche darlegen, wie ſchnell der Geiſt den Zögling ergriff, mit welcher Luſt gearbeitet wurde ***) und zu welcher ſtaunenswerthen Fertigkeit, in lateiniſchen Verſen

erfolgte Anſtellung von Collaboratoren hat ſich als mit den urſprünglichen und traditionellen Einrichtungen nicht harmonirend nicht bewährt; man mußte vielmehr die Erfahrung machen, daß nur mit der vollen Auctorität bekleidete Lehrer auch gut zu wirken im Stande ſeien. S. Kirchner im Progr. 1843 S. 69 ff.

*) Müller I. S. 39.

**) Wenn im vorigen Jahrhunderte die Uebung in deutſchen Verſen und die Lectüre der Modeſchriftſteller für ein Verbrechen galt, ſo kann man vernünftigerweiſe darin nichts anderes ſehen, als wenn heutzutage ein Lehrer einen Schüler, den er dem Literatenthum ſtatt einem ernſten Lebensberufe entgegeneilen ſieht, mit allen Mitteln davon abzubringen ſucht. Die Leſewuth unſerer Jugend ſollte eine billigere Beurtheilung der Vergangenheit vermitteln. Man braucht übrigens nur auf die Valediction Klopſtocks bei ſeinem Abgange von Pforte hinzuweiſen, um den Beweis zu liefern, daß die Fürſtenſchulen ein wahres inneres Streben nach dem Höchſten nicht tödteten, ſondern hoben. Wenn Danzel im Leben Leſſings dem Pedantismus der Meißner Schule manches in deſſen ſpäterem Leben zuſchreibt, ſo muß man dagegen in die Wagſchale werfen, wie viel denn der große Geiſt eben dadurch gewonnen.

***) Es genüge eine Aeußerung Klopſtocks aus einem Briefe an den Rector Heimbach (Schmidt und Kraft S. 51): „Die Pforte bekommt, wie ich höre, noch 6 Lehrer und ein neues Schulgebäude. Werden jene in den Repetirſtunden (d. h. Arbeitsſtunden) vorgeſchriebenen Unterricht geben? Oder wird den Schülern, wie ſonſt, freiſtehen, nach eigener Wahl zu arbeiten, ſollte es auch zuweilen nur wenig ſein? Wenn im erſten Falle das Lehren in einem fort geht, und dann die Repetirſtunden eingehen, ſo wird die Pforte ein Pädagogium und es iſt, fürchte ich, bald aus mit ihr.“ Vgl. auch die Aeußerungen von Thierſch und Döderlein in den pädagogiſchen Verhandlungen der Philologenverſammlung zu Stuttgart.

z. B., es im allgemeinen gebracht wurde. Und hat etwa diese von manchen einseitig gescholtene Uebung, hat etwa diese im Leben keinen materiellen Vortheil gewährende Fertigkeit nicht die besten Früchte getragen? Ist sie nicht der einzige Grund der in der ganzen Welt anerkannten Tüchtigkeit der Fürstenschüler? Wenn die Fürstenschulen daher in der Pädagogik einen anerkannt heilsamen conservativen Einfluß geübt haben, so verdanken sie dies jenem Geiste, in dem sie gegründet wurden und der nie aus ihnen entschwunden ist, jenem gesunden, pädagogischen Grundsatze, der weit entfernt das Wissen zu verachten, doch das Können, die Entwicklung und Stärkung der Kraft voranstellt, jenem in ihnen traditionell fortlebenden Grundzuge ihres Wesens, der jeden schnell ergriff und forttrug. Nicht übergehen dürfen wir, wie viel zu der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge jene gleich von Anfang getroffene Einrichtung, wornach die Oberen den Unteren Unterricht zu ertheilen haben, beitrug.

Neben der Lehre haben wir in den Stiftungsurkunden am Eingange dieses Artikels die Zucht betont gefunden, das zweite Erziehungsmittel, welches Gottes Wort den Eltern ans Herz legt. Auch hier bewährt sich die Weisheit der Stifter darin, daß die Grundzüge der disciplinellen Einrichtungen trotz vielfacher Modificationen im einzelnen dennoch bis auf den heutigen Tag stehen geblieben sind. Wenn man die ältesten Schulgesetze*) betrachtet, so wird man überall Gottes Gebot als den Ausgangspunct finden, und den tiefsten Ernst, dasselbe auch im Kleinsten zu erfüllen, Demuth, Gehorsam, Bescheidenheit, Züchtigkeit selbst im Aeußern darzustellen. Die Disciplin trug nach dem Charakter der Zeit in den häufigen vorgeschriebenen religiösen Uebungen und in der Beschränkung der Freiheit, die sogar beim Essen das Anhören nützlicher Vorlesungen forderte, einen mönchischen Charakter,**) aber wer da weiß, daß Frömmigkeit, Selbstüberwindung, Entsagung, Pünctlichkeit und Ordnungsliebe die Grundpfeiler der Erziehung sind, der wird wohl hier und da die Wahl falscher Mittel tadeln, aber dem Willen und Streben die vollkommenste Anerkennung zollen, und selbst dem Streben allen Kleiderluxus abzuschneiden. Die Fürstenschulen würden in der That einen frevelhaften Abfall von dem Willen ihres Stifters begehen, wollten sie den Ernst der Zucht aufgeben, abgesehen davon, daß schon die Selbsterhaltung, was anderwärts pedantisch erscheint, hier zu einem nothwendigen macht. Die Gemeinsamkeit des Lebens, welche ja auch so unendliche Vortheile gewährt, fordert von jedem Zöglinge zu ihrem Bestehen die Auferlegung eines Zwanges, das Versagen vieler Dinge, die anderwärts als gleichgültig betrachtet werden können. Mag mancher Nachtheil einer so ernsten und strengen Zucht nachgewiesen werden, die Heilsamkeit derselben wird durch überwiegende Zeugnisse bewiesen.***) Tyrannisch würde diese Strenge nur dann mit Recht genannt werden können, wenn sie der Besserung keinen Raum gestattete, daß aber zu jeder Zeit auf den Fürstenschulen die Langmuth geübt worden ist, welche den Fehlenden Zeit zur Besserung läßt, aber auch eine Zeit ihrer Erschöpfung fest hält, ist ebenso gewiß, wie daß der Laune und Willkür stets ein fester Damm gezogen war. Unter den Strafen findet sich zwar in der ältesten Zeit die baculatio, doch bezeugen alle Nachrichten, daß sie nur selten zur Anwendung gekommen ist. Entziehung der Wohlthat, also Ausschluß

*) Palm a. a. O. S. 30—38.

**) Daß schon von Anfang an der Zeitgeist gegen die Disciplin sich sperrte, sieht man aus dem Urtheile, welches Joh. Cogeler und Petrus Vincentius um 1570 über die Meißner Schule erstatteten: Non placuit ratio Misnensis, quod propter nimiam disciplinae severioris rigorositatem monachos insulsos potius quam viros politos atque doctos praestaret. S. Müller I. S. 70, wo aber auch die beifälligen Beurtheilungen Auswärtiger zu lesen sind. Daß auch das Volk bei der Gründung der Fürstenschulen die Aufrichtung einer neuen Möncherei argwöhnte, darüber giebt Lorenz Bericht S. 21 urkundlichen Beweis.

***) Lange's Rede: de severitate disciplinae Portensis. Weichert: de antiqua scholarum provincialium disciplina eiusque salubritate. Grimma 1828; auch in Friedemanns Sammlung von Schulreden abgedruckt.

aus der Schule iſt ſtets die härteſte Strafe geweſen und unnachſichtlich geübt, wo entweder Verwirkung durch gemeine Vergehen oder die Gefährdung des Seelenheiles anderer und des Wohles des Ganzen eingetreten war. Die Strafen innerhalb der Schule ſind zu allen Zeiten auf Entſagung und zugleich Auferlegung von einem nützlichen Thun berechnet geweſen. Tyranniſch würde ferner jene Disciplin genannt werden können, wenn ſie nicht die Ueberzeugung zu gewinnen trachtete. Daß aber die älteren und bewährteren Schüler ſelbſt zur Handhabung und Aufrechterhaltung der Ordnung als Inſpectoren, Obergeſellen, Mittelgeſellen verwendet werden, hat nicht nur den Ernſt gemildert, ſondern auch einen Geiſt erzeugt, der jene Ordnung als nothwendig erkennt, ja der die mores über die leges ſtellt oder die Beobachtung des Geſetzes als Sitte heiligt.*) Doch will man mehr, ſo frage man die geweſenen Zöglinge der Fürſtenſchulen, ob ſie nicht, mögen ſie auch während ihrer Schulzeit ein noch ſo heftiges Widerſtreben gegen den ſie beherrſchenden Zwang empfunden, noch in dem ſpäteren Alter mit Freuden an ſie als eine glückliche und ihnen heilſame zurückdenken und von dort Güter ins Leben mitgenommen haben, deren Beſitz nie genug geſchätzt werden kann.**) Möchten durch unſere kurze Darſtellung die geneigten Leſer ein Intereſſe gewinnen für die drei Fürſtenſchulen, die Sachſen ſtets als ſeine Kleinodien betrachtet hat und deren eine Preußen, nachdem ſie ihm zugefallen iſt, mit gleicher Liebe im Geiſte des Stifters erhält und hegt! **A. Dietſch.**

Furcht findet ſich, wie alle Affecte, im jugendlichen Alter am häufigſten ein und oft unter bedenklichen Formen. Es iſt bekannt, daß namentlich Geſpenſterfurcht bei Kindern oft die ſchlimmſten Zufälle, Krankheit und Tod herbeigeführt hat. Wenn daher die Periode der Aufklärung irgend etwas gutes gebracht hat, ſo gehört gewiß auch dies dazu, daß der Aberglaube aus den Kinderſtuben verwieſen und der Jugend manches Schreckniß geſpart worden iſt. Wenn damit auch manches romantiſche, Phantaſie und Gemüth der Kinder belebende Element verſchwunden oder geſchmälert iſt, ſo iſt hier wohl jedenfalls der Nutzen höher anzuſchlagen als der Schaden. Zu warnen iſt jedoch vor der ſyſtematiſchen Ernüchterung und der pedantiſchen Verfolgung jedes phantaſtiſchen Reſtes im kindlichen Gemüthe, an den ſich etwa auch Furchtanwandlungen anknüpfen könnten. Ein ſolches Verfahren, wie es namentlich der Baſedow'ſchen Schule eigen war, erzeugt leicht Altklugheit und Eitelkeit, während die Bildung des Muthes und der Gründlichkeit als Schutz gegen kindiſche Furcht an den einzelnen Fällen erfolgen kann, ohne daß das Kind von einem Principienkampf gegen Aberglauben etwas zu ahnen braucht. Am ſchlimmſten wird es, wenn die Kinder bei jenem principiellen Verfahren gewöhnt werden, mit ſuperklugem Selbſtbewußtſein auf achtbare Dienſtboten oder andere ältere Leute herabzuſehen. Es genügt alſo, wo den Kindern etwa ein unheimliches Geräuſch, ein ſonderbarer Lichtſtreif, ein drohender Schatten Furcht einflößt, ſie mit unbefangener Sicherheit und ohne ihren Muth zu ſehr auf die Probe zu ſetzen, auf die nächſte Quelle der Erſcheinung aufmerkſam zu machen und durch Beiſpiel und Anleitung, wie ſie der einzelne Fall darbietet, jene Gründlichkeit in der Betrachtung der Außenwelt anzubahnen, vor der ſich das Spukhafte zurückzieht; die Bildung allgemeiner Sätze aus ſolchen Erfahrungen überläßt man am beſten der natürlichen Selbſtthätigkeit und der fortſchreitenden Entwicklung des Kindes. — Ganz beſonders muß auch davor gewarnt werden, aus Prahlerei oder zur heroiſchen Uebung Kraftſtücke des Muthes mit den Kindern vorzunehmen — ſie ohne Noth, ja ohne Zweck im Dunkeln allein auf den Dachboden oder in den Keller, wo nicht gar über den Kirchhof zu ſchicken. Abgeſehen davon, daß ſolche Kunſtſtücke nicht ſelten einen verhängnisvollen Ausgang genommen haben, ſo bleibt es immer verkehrt, das natür-

*) Wir verweiſen auf unſeren Artikel **Alumnate**, in welchem auch viele andere Einrichtungen der Fürſtenſchulen, z. B. die Tutoren oder Verleger, Beſprechung gefunden haben.

**) Wohl keine Schule hat ſo innige Jugendfreundſchaften aufzuweiſen, wie die Fürſtenſchulen.

liche Grauen, welches Nacht, Finſternis, Einſamkeit für den Menſchen und insbeſondre für das Kind in ſich ſchließen, gleichſam verhöhnen zu wollen, ſtatt ſich zu begnügen, es zu beſiegen, wo ſich dieſe Aufgabe unherausgefordert einſtellt.

Die Furcht vor der Dunkelheit iſt eine der häufigſten Erſcheinungen und findet ſich auch unabhängig von jedem beſtimmten Aberglauben, wenigſtens von dem Aberglauben, inſofern er Uebernatürliches zum Gegenſtande hat; denn in Wahrheit iſt die Vorausſetzung in allen Ecken lauernder Böſewichter, Diebe und Mörder ihrem Weſen nach auch ein Aberglaube. Wo die Furcht vor der Finſternis bei Kindern ſtark ausgebildet iſt, namentlich bei Kindern, welche über die erſten Jahre hinaus ſind, wird in der Regel, wenn auch noch ſo verſteckt, ein Aberglaube dieſer oder jener Art zu Grunde liegen und es wird ſtets erforderlich ſein, mit Vorſicht danach zu forſchen. Ob die Finſternis auch an und für ſich ſchreckhaft ſei, iſt ſtreitig geworden. Ohne Zweifel kann gut gewöhnten Kindern unter gewöhnlichen Verhältniſſen und in ihrer gewöhnlichen Umgebung dieſe Empfindung ganz fern gehalten werden; allein man muß ſich hüten nach ſolchen Erfahrungen obigen Satz zu verneinen. Die deutſchen Philanthropiſten, hierin conſequenter als Rouſſeau, haben freilich angenommen, daß auch die Furcht vor der Finſternis, ebenſo die Furcht vor gewiſſen Thieren, wie Mäuſen, Spinnen, Fröſchen u. ſ. w. nur durch verkehrte Behandlung in die Kinder hineingebracht würde (vgl. die Anmerkungen von Campe, Trapp, Gedike zu Aeußerungen von Rouſſeau und Locke, Allgem. Reviſion II, S. 533 ff. IX, S. 345). Allein die Bemerkung, daß dieſe Furcht, wenn ſie natürlich wäre, auch unter allen Umſtänden eintreten müßte, genügt nicht, da die Gewöhnung auch manches andre ſeine Wirkung verlieren läßt. Unter ungewöhnlichen Umſtänden, namentlich in fremder Umgebung, werden auch gut gewöhnte Kinder leicht in den Fall kommen, das Schauerliche der Finſternis zu empfinden. Um unter allen Umſtänden zu ſichern, muß daher nothwendig zu der Gewöhnung Pflichtgefühl und Gottvertrauen hinzutreten. Daß bei einmal vorhandener krankhafter Neigung zur Furcht nicht mit Strenge zu verfahren und Furcht mit Furcht zu vertreiben iſt, wird von einſichtigen Pädagogen aller Richtungen angenommen. Ein ernſtes Wort, ſelbſt eine Strafe zur rechten Zeit, mag zwar angewandt werden, aber die Hauptſache wird bleiben, anfangs die Anläſſe möglichſt zu vermeiden, auf phyſiſche und geiſtige Stärkung im allgemeinen hinzuarbeiten und ſodann allmählich und mit möglichſter Vermeidung neuer Ausbrüche in der Gewöhnung fortzuſchreiten. Noch gefährlicher als die Furcht iſt der Schrecken, der nicht nur als acute Form der Furcht zu betrachten iſt, ſondern auch eigenthümliche Urſachen und Wirkungen hat, die noch weit enger als die der Furcht mit der phyſiſchen Natur zuſammenhängen. Schreckhaftigkeit kann ebenſowohl Folge von Schwäche ſein, als auch heftiger und namentlich wiederholter Schreck phyſiſch zu Grunde richten kann. — Ueber Furcht in phyſiol. und pſychol. Hinſ. vgl. Domrich, pſych. Zuſtände, Jena 1849. Lotze, medicin. Pſychologie §. 440 ff. Vollmann, Grundr. der Pſych. §. 127. — Von älteren Pädagogen handelt über Geſpenſterfurcht Mapheus Vegius I, c. 11. — Von Neueren vgl. Campe, Allg. Rev. II, S. 508—552. Schwarz, Erziehl. 2. Aufl. II, 212 ff. Beachtenswerth iſt die Mittheil. in „Erziehungsreſultate," Hannover 1857. S. 234 ff. — (Vgl. die Art. Aberglaube, Aengſtlichkeit, Blödigkeit).*)

A. Lange.

*) Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erſpart, ſie ſoll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beiſpiel iſt auch in dieſem Stücke von beſonderer Wichtigkeit; wenn die Mutter bei jedem geringen Leiden, das ſie trifft, ſeufzt und jammert, bei dem kleinſten Unfall, der dem Kinde droht oder zuſtößt, aufſchreit, bei den Donnerſchlägen des Gewitters erſchreckt zuſammenfährt u. dgl., ſo nimmt oder ſchwächt ſie dem Kinde vielleicht auf ſein Lebenlang jenen natürlichen Muth, der auch in ſittlicher Beziehung von unſchätzbarem Werthe iſt. — Am tiefſten ſteckt in dem natürlichen Menſchen die Furcht vor dem Tode, und ihre Bekämpfung fällt in gewiſſem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zuſammen, ſofern nämlich dieſe dazu helfen will, daß der

Fußreiſen. (Vgl. A. Kapp, Die Gymnaſialpädagogik im Grundriſſe. 1841, S. 182—191; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 2. Aufl. 1849, S. 216—18; Raumer, Geſch. d. Pädagogik, 1847. III, S. 217; Palmer, Ev. Pädagogik (1. Aufl.), I, S. 192 ff.; Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulweſen. Leipzig, 1858; Derſelbe, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig, 1859).

Daß Fußreiſen als Erziehungsmittel empfohlen werden, ſetzt, inſoweit es ſich dabei um Beförderung des Könnens handelt, Verhältniſſe voraus, in welchen das Gleichgewicht zwiſchen leiblicher und geiſtiger Bildung auf Koſten der erſteren geſtört iſt; inſoweit das Wiſſen bereichert werden ſoll, Verhältniſſe, in welchen dem Gebildeten ein über die unmittelbare Umgebung, worin er zu wirken berufen iſt, hinausgehendes Intereſſe zugemuthet und demgemäß auch von der Erziehung die Erweckung und Befriedigung eines ſolchen Intereſſe erſtrebt wird: von dem pädagogiſchen Werthe der Fußreiſen weiß darum erſt die moderne Pädagogik zu reden. Im Alterthum trat einerſeits die Rückſicht auf das Wiſſen hinter der auf ein den nächſtliegenden einfachen Lebensaufgaben dienendes Können zurück, andererſeits wurde für dieſes letztere die leibliche Kraft nicht minder vorbereitet, wie die geiſtige. Obgleich darum auch z. B. viele griechiſche Weiſen mit Göthe ſagen konnten: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert," und obgleich die griechiſche Gymnaſtik, wie die Kraft, Gewandtheit und Ausdauer des Körpers überhaupt, ſo auch die Marſchfertigkeit in hohem Grade ausbildete, wofür namentlich die ſogenannten Hemerodromen einen Beweis liefern *): ſo wurde doch auf Fußreiſen als auf ein beſonderes Mittel leiblicher und geiſtiger Bildung kein Werth gelegt, ja den Spartanern erſchien bei den Anſtrengungen, die ihre Gymnaſtik dem Körper zumuthete, Spazierengehen als ein erſchlaffendes Sichgehenlaſſen: Aelian (Var. hist. II, 5) erzählt: „Als die Ephoren zu Lacedämon erfuhren, daß ihre Leute, die in Decalia in Beſatzung lagen, Abendſpaziergänge zu machen pflegten, ſo entboten ſie ihnen: „Gehet nicht ſpazieren." Denn ihre Anſicht war, es ſei dies ein Vergnügen, nicht aber eine körperliche Anſtrengung, und die Lacedämonier ſollten nicht durch Spaziergänge, ſondern durch Leibesübungen für ihre Geſundheit ſorgen." Auf der anderen Seite dürfen wir in der Werthlegung der ſpäteren Römer auf die ambulatio ein Symptom des Uebergangs zu modernen Zuſtänden und Anſchauungen erkennen (z. B. Seneca, De tranq. animi, c. 17: Indulgendum est animo dandumque subinde otium, quod alimenti ac virium loco sit, et in ambulationibus apertis vagandum, ut coelo libero et multo spiritu augeat adtollatque se animus. aliquando vectatio iterque et mutata regio vigorem dabunt).

natürliche Menſch in einen geiſtlichen umgewandelt werde. Dazu gehört nun auch, was Raumer (Geſch. d. Päd. III, b S. 183) räth, die Kinder ſollen beim Tode der Liebſten lernen, die Todten ſeien nun beim lieben Gott, durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, ſie ſollen ſchon frühe die hierauf bezüglichen Bibelſprüche und die ſchönen tröſtlichen Verſe aus unſern alten Kirchenliedern lernen, damit ſie alle Thränen, die ſie vergießen ſehen, nur auf das ſchmerzliche Vermiſſen der geliebten Seligen beziehen; weichmüthige Kinder weinen mit, denen, die nicht weinen, ſoll man es nicht als Hartherzigkeit auslegen; der getroſte Glaube der Kinder kann in ſolchen Fällen den Alten ſelber zum Troſte werden. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, iſt in dem Art. Strafen zu beſprechen. D. Red.

*) Die gewöhnliche Weite eines Tagmarſches betrug bei den griechiſchen Heeren 3—4 deutſche Meilen; doch kommt in beſonderen Fällen eine Steigerung bis zu 6, ja bis zu 10 Meilen vor (Rüſtow und Köchly, Geſchichte des griechiſchen Kriegsweſens. Aarau, 1852, S. 189. 305). Nach der Schlacht bei Salamis lief der Plataer Enchidas, um von Apollons Altar reines Feuer zu holen, den Weg von Platää nach Delphi und zurück, alſo 1000 Stadien oder 25 deutſche Meilen, in Einem Tage und wurde freilich ein Opfer dieſer patriotiſchen Anſtrengung. Noch mehr und überhaupt das Größte, was in dieſer Beziehung geleiſtet worden iſt, würde neuerdings der engliſche Schnellläufer Cootes geleiſtet haben, der 1000 engliſche, alſo 217 deutſche Meilen, in 100 Stunden, alſo 4 Stunden mehr als 4 Tagen, zurückgelegt haben ſoll (Valentin, Lehrbuch der Phyſiologie des Menſchen. 2. Aufl. Braunſchweig, 1847, I, S. 117 ff.).

Doch ſoll hier nicht vom Spazierengehen gehandelt werden, ſondern eben von Fußreiſen. Eine Fußreiſe unterſcheidet ſich von einem Spaziergange hauptſächlich durch die Verſchiedenheit des verfolgten Zieles und demnächſt durch ihre längere Dauer, woraus die übrigen Unterſchiede von ſelbſt folgen. Der Spaziergänger ſucht in bekannter, gewohnter Umgebung, die zugleich den Geiſt angenehm berührt, ohne ihn aufzuregen, in wenig anſtrengender Bewegung lediglich Erholung von geiſtiger Anſtrengung oder auch von einſeitiger körperlicher Thätigkeit. Der Reiſende verfolgt ein beſtimmtes Ziel, welches jenſeits der gewohnten Umgebung liegt und zugleich im Stande iſt, die größere Anſtrengung und die längere oder kürzere Verzichtleiſtung auf die gewohnte Lebensordnung zu belohnen, ohne welche es nicht erreicht werden kann. Wir ſtehen hiernach nicht an, den Gang nach einer mehrere Stunden entfernten Höhe, einem Strom, einer Burg, oder einem intereſſanten Puncte anderer Art, wenn Hin- und Herweg einen vollen Tag in Anſpruch nimmt, ſchon unter den Begriff der Fußreiſe zu faſſen; noch mehr iſt die Anwendung dieſes Begriffes geſtattet, ſobald die Entfernung ſo groß iſt, daß an einem fremden Orte übernachtet werden muß. Ja, wir haben bei dieſem Artikel ganz beſonders ſolche kleinere Fußreiſen im Auge, welche ein oder mehrere Lehrer mit einer größeren Anzahl von Zöglingen ausführen, weil dieſe faſt in allen Schulen möglich gemacht werden können, auch ohne den Sonntag zu Hülfe zu nehmen oder die Ferien abzuwarten, während größere gemeinſame Ferienreiſen ein Zuſammentreffen von günſtigen Bedingungen vorausſetzen wie es nur ſelten eintritt. Doch bieten glücklicherweiſe auch jene kleineren Reiſen, wenigſtens der Art nach, im weſentlichen dieſelben pädagogiſchen Vortheile, wie die größeren, und von dem vorzugsweiſe über ſie hier zu Sagengenden läßt ſich mit Leichtigkeit die Anwendung ſowohl auf größere gemeinſame Schulreiſen als auf ſolche Reiſen machen, welche ein einzelner Erwachſener mit einem einzelnen Zöglinge, etwa der Vater mit dem Sohne, unternehmen will. Auch für die weibliche Jugend würden jene kleineren Reiſen ſehr heilſam ſein, da in den ſogenannten gebildeten Ständen die Mädchen das Gehen nicht ſelten förmlich verlernen und damit einen Theil der reinſten, kräftigendſten und bildendſten Genüſſe entbehren müßen. Uebrigens haben wir hier nur den pädagogiſchen Geſichtspunct zu vertreten, und von den zahlreichen und anerkannten diätetiſchen Vortheilen der Fußreiſen kann nur gelegentlich die Rede ſein. Wer darüber genauere Belehrung wünſcht, findet ſie bei: Hilarius, Buch vom Reiſen. Berlin, 1824; C. H. Th. Schreger, Reiſediätetik. Halle, 1827, wo S. 51—75 „Geſundheits- und andere Lebensregeln für Fußreiſende" recht zweckmäßig zuſammengeſtellt ſind; L. Fleckles, Die Krankheiten der Reichen. Wien, 1834, S. 101 ff.; Oeſterien, Handbuch der Hygieine. 1. Aufl. Tübingen, 1857, S. 651.

Wir beginnen mit den Worten Raumers, der, ſelbſt ein vielgewandter Wanderer, zum Preiſe der Fußreiſen ſagt (Geſch. der Päd. III, S. 217): „Die beſte Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art geben Fußreiſen. Schlechtes Wetter, böſe Wege, elende Wirthshäuſer und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichſten Reiſenden. Das erträgt ſich alles, beſonders in jugendlicher Geſellſchaft mit Muth, ja mit fröhlichem Uebermuth; wer bei Regenwetter und ſchlechter Koſt ſauer ſieht, der leidet doppelt. Es iſt zu beklagen, daß Dampfſchiffe und Dampfwagen dem Fußreiſen der Jünglinge großen Eintrag thun." — Schade, wenn nicht jeder Erzieher aus eigner Erfahrung einſtimmen kann in dieſen Preis! wenn ihm nicht die Erinnerung auftaucht an jene glücklichen Tage, wo man am friſchen Morgen des Ausmarſches in munterem Schwarme muthig und erwartungsvoll, wie ein Eroberer, ausrückte, einer friedlichen, niemand beeinträchtigenden und doch ſicheren Eroberung entgegen. Nach ein paar Stunden ſchon that eine neue Welt ſich auf, wo alles die Aufmerkſamkeit wunderbar anregte, zumal da, was viele junge Augen, noch obendrein durch die Ermunterung des Lehrers geweckt, entdeckt hatten, doch einem jeden einzelnen zu gut kam. Wie wurden da ſo manche Lehren der Naturgeſchichte, Geographie, Geſchichte, ihren wirklichen Objecten gegenüber, erſt recht lebendig! Wie ſchloß man im Gefühle

gleichen Genuſſes und gleicher Anſtrengung ſo innig ſich aneinander an, wie an den Lehrer, der aus den beſtimmt abgeprägten und gleichförmigen Verhältniſſen der Schule heraus in den mannigfaltigen perſönlichen Verkehr einer Lebensgemeinſchaft mit uns eingetreten war, als väterlicher Freund durch wohlmeinenden Rath, ermunterndes Beiſpiel und freundliche Beihülfe leitend und unterſtützend. Gewiß, wer ſolche Eindrücke ſich vergegenwärtigt, dem kann nicht entgehen, wie heilſam es iſt, wenn die Lehrjahre unſerer Jugend zum Theil auch Wanderjahre ſind. Verſuchen wir den Grund und die einzelnen Momente jener Eindrücke uns etwas deutlicher zu machen!

Um mit dem allgemeinſten zu beginnen, ſo haben wir einen Hauptnutzen der Fußreiſen ſchon in dem geſammten Verhältniſſe zu erkennen, in welches ſie Zöglinge und Erzieher zu einander bringen: in keinem anderen Falle tritt der Zögling ſo in ſeiner geſammten Perſönlichkeit dem Erzieher gegenüber, in keinem andern iſt die pädagogiſche Einwirkung des Erziehers ſo unbehindert. Während in der Schule der Zögling eben nur Schüler iſt und die beim Schulunterricht unerläßlichen feſten Ordnungen die freie Bewegung des einzelnen nothwendig zurückdrängen, giebt er ſich auf der Reiſe als Menſch und entfaltet unbefangen ſeine geſammte Eigenthümlichkeit. Der Vortheil, welchen Jahn (Deutſche Turnkunſt, S. 215) vor andern Erziehern, dem Vorſteher einer Turnanſtalt zuſchreibt, er kommt auf einer Fußreiſe jedem Lehrer im weſentlichen zu gut: „offenbarer, als jedem andern entfaltet ſich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünſche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenſchaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimniſſe.“ Andererſeits bringt es zwar die Natur der Sache mit ſich, daß auf der Reiſe die Zügel der Disciplin etwas minder ſtraff angezogen werden; aber dafür fallen hier auch eine Menge Hinderniſſe des pädagogiſchen Einfluſſes weg. Insbeſondere bieten Fußreiſen einen ganz vortrefflichen Anlaß zur Beſeitigung verweichlichender häuslicher Gewohnheiten in Bezug auf Kleidung, Nahrung u. ſ. w. Dergleichen Schwächen thun ſich großentheils bei ſolchen Gelegenheiten erſt hervor, werden zum Theil ſchon durch die Verwunderung kräftiger gewöhnter Genoſſen zurückgedrängt, und jedenfalls wird es dem Erzieher nicht ſchwer, ihre Beſeitigung anzubahnen, da die Einwirkung überängſtlicher Eltern ihn nicht hindert, die allen vorgeſchriebene gemeinſame Reiſeordnung aber dem Einzelnen es leicht macht, auch Ungewohntes mitzumachen, ganz abgeſehen davon, daß zur Befriedigung jener übelangewöhnten Bedürfniſſe ſich häufig nicht einmal die Möglichkeit finden wird. So können auch kleine Fußreiſen in den Zöglingen ſelbſt gegen eine weichliche häusliche Zucht eine heilſame Reaction begründen. Und wie das freiere Zuſammenſein die Zöglinge auffordert, ihr Weſen dem Erzieher unbefangen zu erſchließen, ſo giebt es auch dieſem mannigfaltige Gelegenheit, das Vertrauen der Zöglinge zu ihm zu vermehren und zu befeſtigen, durch das ermunternde Vorbild der eigenen Rüſtigkeit und guten Laune bei den Anſtrengungen und Beſchwerden, welche die Reiſe mit ſich bringt, durch die Umſicht und Sicherheit in der Behandlung der äußeren Lebensverhältniſſe, durch die Fähigkeit, auf die tauſend Fragen, welche die wechſelnde Umgebung veranlaßt, Rede und Antwort zu geben, durch die freundliche Sorgfalt, womit er die kräftigeren leitet, die ermüdenden ermuntert, die ſchwachen unterſtützt. Und endlich dient nichts ſo ſehr dazu, den eigenen Geiſt friſch und empfänglich zu erhalten, als die Bewegung mit der munteren Jugend in der freien Natur, ſo daß der Lehrer ſchon um ſeiner ſelbſt willen dieſe Erholung ſuchen ſollte.

Die für pädagogiſche Einwirkung ſo günſtige Situation, welche durch Fußreiſen herbeigeführt wird, erweiſt ſich nun vor allen Dingen für körperliche Kräftigung und Uebung erſprießlich. Grade darin liegt für unſer ſitzendes und leſendes und ſchreibendes Zeitalter der Hauptwerth dieſer Reiſen. Wie die Turnkunſt (Jahn, a. a. O. S. 209), ſollen auch ſie helfen „die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menſchlichen Bildung wieder herſtellen, der bloß einſeitigen Vergeiſtigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das

nothwendige Gegengewicht geben, und im jugendlichen Zuſammenleben den ganzen Menſchen umfaſſen und ergreifen." Und wenn die Turnkunſt die gleichmäßige Stärkung und Uebung des Muskelſyſtems voraus hat, während beim Gehen „die oberen Theile unſres Körpers und deren Muskulatur nicht in demſelben Grade, wie die Beine in Thätigkeit verſetzt werden" (Oeſterlen, a. a. O.): ſo hat dagegen das Wandern den Vorzug, daß es zugleich das vegetative Leben fördert, gegen die Einflüſſe der Witterung, der Nahrung u. dgl. in höherem Grade abhärtet und zur Schärfung und Uebung der Sinne die vielſeitigſte Gelegenheit darbietet. Hierbei handelt es ſich nicht bloß darum, die Fernſicht zu ſchärfen, für deren Uebung ſich ſonſt wenig Anlaß findet; ſondern zumal bei der ſtädtiſchen Jugend wird es darauf ankommen, die Aufmerkſamkeit auch für die nächſte Umgebung zu wecken. Ausgehend von der Unterſcheidung der Getreidearten, der Feld- und Waldbäume aus der Nähe und Ferne, muß der Lehrer zu ausgebreiteterer Kenntnis der Pflanzen- und Mineralwelt anleiten, und während ſo das Auge geübt wird, darf dem Ohre keine Vogelſtimme erſchallen, die nicht ihre richtige Deutung erführe. Pflanzen-, Mineralien-, Inſectenſammlungen, welche letztere durch Anleitung und Aufſicht des Lehrers ihr Bedenkliches verlieren, werden den Reiz, wie den Nutzen der Reiſe erhöhen; und wenn auf dieſe Weiſe ein ernſtes Intereſſe an den Naturdingen ſich gebildet hat, ſo verſchwindet von ſelbſt jene Unart der Stadtjugend, die den unbeſchäftigten Thätigkeitstrieb nur in der Zerſtörung von Blumen und Sträuchen und Bäumen zu üben weiß. Doch hüte ſich der Erzieher, daß er die Abſicht der Belehrung nicht allzudeutlich merken laſſe, und dadurch nicht bloß die unbefangene Heiterkeit der Zöglinge verſtimme, ſondern auch, indem er ſie nur das will ſehen laſſen, worauf er die Aufmerkſamkeit gefliſſentlich lenkt, ſich des Vortheiles beraubt, durch die mehr ſich ſelbſt überlaſſene lebhafte Aufmerkſamkeit der Jugend einen weit reicheren Stoff der Belehrung ſich zugeführt zu ſehen. Ueberhaupt aber darf man da keine belehrende Einwirkung der Fußreiſe ſuchen, wo die Empfänglichkeit für den Genuß des Fußreiſens noch gar nicht vorhanden ſein kann. Dieſe Empfänglichkeit ſetzt ſchon eine gewiſſe Freiheit des Blicks auf Seiten des Zöglings voraus, wie ſie Kinder nicht haben, welche das am Wege aufgeleſene Steinchen oder Schneckenhäuschen mehr intereſſirt, als alle Ritterburgen und landſchaftlichen Reize der Welt. Eine geſunde Pädagogik hat auch in dieſer Beziehung vor jener Verfrühung zu warnen, die überall eine friſche und kräftige Genußfähigkeit zerſtört. Auch daran werde erinnert, daß, wenn auch die Fußreiſe, um kräftigend zu wirken, ein gewiſſes Maß der Anſtrengung von den Theilnehmern fordern muß, dieſe Anſtrengung doch nicht, etwa durch Erregung eines ungehörigen Wetteifers, zur wirklichen Erſchöpfung getrieben werden darf, und daß, wie beim Unterrichte die Geiſter, ſo bei körperlicher Anſtrengung die Leiber und ihre verſchiedene Leiſtungsfähigkeit unterſchieden werden müßen. Von den Regeln, deren Befolgung die Anſtrengung erleichtert, heben wir nur hervor: Möglichſt leichtes Gepäcke, durchaus frugale Koſt, namentlich Spirituoſen in der Regel nur nach vollbrachtem Tagewerk, weil ſie während der Wanderung ſelbſt auf eine vorübergehende Aufregung Erſchlaffung folgen laſſen, und bequeme Fußbekleidung mit dicken Sohlen!

Mit der Kräftigung und Uebung des Körpers ſteht die Stärkung des Willens in dem unmittelbarſten Zuſammenhange. Auch von dem Fußwanderer gelten die Worte des Schiller'ſchen Reiterliedes: „Da tritt kein andrer für ihn ein, auf ſich ſelber ſteht er da ganz allein!" Nichts dient ſo ſehr zur Erregung eines kräftigen, geſunden Selbſtgefühls, als das Bewußtſein, durch tüchtige Anſtrengung die Länge und die Beſchwerden des Weges überwunden und ein lohnendes Ziel erreicht zu haben, das Bewußtſein, unabhängig von Locomotiven und Kutſchern, Eſelstreibern und Packträgern, auf eignen Füßen gehn und ſtehn zu können. Dem durch Fußreiſen geübten rüſtigen Knaben und Jünglinge werden Wind und Wetter allmählich zu eingebildeten Uebeln, ja zu willkommenen Herausforderungen mit der Kraft des Körpers und des Willens den Kampf gegen

ſie zu verſuchen; ein Kampf, der dann für den jungen Kämpfer auch ohne Gefahr iſt, wenn dieſer, bevor die Anſtrengung in Erſchöpfung übergeht, auf eine trockne und warme Unterkunft rechnen kann.

Wie ferner Fußreiſen für die Bereicherung und namentlich für die Belebung des Wiſſens nutzbar gemacht werden können, iſt bereits berührt worden. Die oben angedeuteten Vortheile, welche der Naturkenntnis erwachſen, ſind allerdings die nächſtliegenden und bedeutendſten. Doch gehen auch Geographie, Statiſtik und Geſchichte nicht leer aus. Nicht bloß erhalten die geographiſchen Grundbegriffe von Berg, Thal und Ebene, Gebirgszug, Bergrücken und Waſſerſcheide, Quelle, Bach und Fluß u. dgl. erſt ihren realen Inhalt, ſondern auch die Verhältniſſe, welche Gegenſtand der politiſchen Geographie bilden, die verſchiedene Dichtigkeit der Bevölkerung, der Unterſchied des Stadt- und Landlebens, die Verſchiedenheit der Bodenbeſchaffenheit und der Bodencultur werden klarer werden. Der Beſuch induſtrieller Etabliſſements wird dazu dienen, nach dieſer Seite hin den Blick zu erweitern; ganz beſonders aber bieten die Denkmale der Vorzeit zu geſchichtlicher Belehrung Veranlaſſung dar, die gewiß niemals beſſer haftet, als bei ſolcher Gelegenheit. Für die ſo geleitete Jugend ſind die Worte des alten Turnerliedes: „Und uns allen wohlbekannt wird das deutſche Vaterland“ keine bloßen Worte mehr: daß ihm das deutſche Vaterland bekannt und lieb wird, iſt die ſchönſte und werthvollſte Errungenſchaft des rüſtigen Wanderers.

Dies führt uns auf den letzten Punct, auf den Einfluß, welchen Fußreiſen auf die Bildung des Gemüthes üben. Vor allem kommt nur der Fußreiſende der Natur und ihren Schönheiten recht nahe; nur er kann ſich ihr völlig ungeſtört hingeben. Aber auch den Menſchen kommt er näher. Er kann ſie ruhig beobachten in ihrer Arbeit, in ihrer Noth und in ihrem Genuß, und zu dem eingehenden Geſpräche mit den Begegnenden, welches das Geſehene erläutert und deutet, findet nur er Gelegenheit. Und wie die glückliche, heitere Jugend für die bittende Armut Herz und Hand offen haben wird, ſo ſchließen auch ihre Herzen gegeneinander in innigerer Freundſchaft ſich auf, und es bietet ſich reichlicher Anlaß, in wechſelſeitiger Aushülfe und in der Unterſtützung der ſchwächeren dieſe Gefühle zu bewähren. Das freudig bewegte Gemüth aber findet ſeinen Ausdruck im Geſange, welchen der Erzieher nicht bloß als Symptom einer wünſchenswerthen glücklichen Stimmung begrüßen, ſondern auch als Mittel, dieſe Stimmung hervorzurufen, begünſtigen wird: ein friſches Lied läßt augenblickliche Beſchwerden vergeſſen und unwillkürlich folgen die ermüdeten Füße ſeinem muntern Takt.

Zum Schluß ſei nur noch an einige rüſtige Fußwanderer erinnert, deren Beiſpiel zur Nachahmung aufzufordern wohl geeignet iſt. Vor allen an Göthe. In ſeinen jungen Jahren war er vom Wandern ein ſo großer Freund, daß er ſich ſelbſt den Namen „Wanderer“ beilegte, ja an ſeinem 23. Geburtstage (28. Auguſt 1772), da er von Wetzlar aus ſeinen Freund Höpfner beſuchte, unter dieſem Pſeudonym in die Gießener Fremdenliſte ſich einzeichnen ließ. In ſpäteren Jahren war es ſeine Freude, Knaben auf ſeinen Reiſen zur Begleitung mitzunehmen, denen er als trefflicher Pädagog die Vortheile des Fußreiſens aufs beſte zuzuwenden wußte (vgl. Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's. Zittau, 1858, S. 97). Seine ſchönſten Lieder ſpiegeln die auf den friſchen Wanderungen empfangenen Natureindrücke wieder: den Jubel des „Mailiedes,“ die wunderbare Schilderung des Grauens der allmählich heranſchleichenden nächtlichen Finſternis im Anfang von „Willkomm und Abſchied,“ die unvergleichlichen Verſe: „Wie traurig ſteigt die unvollkommne Scheibe des rothen Monds mit ſpäter Glut heran!“ und vieles ähnliche, das konnte nur ein „Wanderer“ dichten! Nächſt Göthe nennen wir Schleiermacher, vorzüglich wegen der ſokratiſchen Herrſchaft über ſich ſelbſt, womit er einen oft kränklichen Körper zu den Anſtrengungen der Fußreiſe zu zwingen, an ihre Beſchwerden zu gewöhnen und am Ende doch ſeinem Geiſte den erfriſchenden Einfluß dieſer naturgemäßeſten Bewegung zu verſchaffen wußte. Beſſer aber können wir nicht ſchließen, als mit den Worten des rüſtigen „Spaziergängers nach Syrakus“

(Seume, Mein Sommer, S. 200 der Ausg. in einem Band): „Wer geht, ſieht im Durchſchnitt anthropologiſch und kosmiſch mehr, als wer fährt .... Ich halte den Gang für das Ehrenvollſte und Selbſtändigſte in dem Manne, und bin der Meinung, daß alles beſſer gehen würde, wenn man mehr gienge. Man kann faſt überall bloß deswegen nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel in dem Wagen ſitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen .... Wo alles zu viel fährt, geht alles ſehr ſchlecht: man ſehe ſich nur um! So wie man im Wagen ſitzt, hat man ſich ſogleich einige Grade von der urſprünglichen Humanität entfernt. Man kann niemand mehr feſt und rein ins Angeſicht ſehen, wie man ſoll: man thut nothwendig zu viel oder zu wenig. Fahren zeigt Ohnmacht, Gehen Kraft. Schon deswegen wünſche ich nur ſelten zu fahren, und weil ich aus dem Wagen keinem Armen ſo bequem und freundlich einen Groſchen geben kann."*) G. Baur.

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet iſt die unmittelbarſte Bethätigung der Religion; wer nichts vom Beten weiß, hat keine Religion, eben damit ſinkt er unter die Normallinie des Menſchlichen herab. Dies iſt chriſtliche Theſis, vermag aber freilich, ſo kategoriſch hingeſtellt, die vielen nicht zu überzeugen und zu fleißigen Betern zu machen, die deshalb, weil ſie nicht beten, noch nie einen Mangel verſpürt haben. Und wie dem Spotte der Thoren, ſo iſt das Gebet auch den theoretiſchen Begriffen der Weiſen nicht entgangen, die es als etwas zum mindeſten anthropomorphiſtiſches zu erkennen glauben; es ſoll ja eine thörichte Vorſtellung ſein, daß Gott, wenn er wirklich der ſei, für den man ihn halte, auf all das, was irgend einem Menſchenkind einfalle ihm vorzuſagen, horchen oder gar um ſolcher Suppliken willen an ſeinem Weltplan etwas ändern ſollte. Darin finden ſich diejenigen, die das Gebet entbehren können, beſtärkt durch die vielfach thörichte, ſei es heidniſch-ſuperſtitiöſe, ſei es jüdiſch-geſetzliche Art, wie die Betenden das Gebet betreiben; da entweder ein Gott angerufen wird, weil man dadurch ſeinem dämoniſchen Zorne vorbeugen zu können meint, oder lange Gebete nach Phariſäerart vorgetragen werden, um damit einem Geſetze zu genügen, um ein frommes, verdienſtliches Werk zu vollbringen, ſich damit einer Pflicht zu entledigen und Lohn oder Lob zu verdienen. Aber dasſelbe Chriſtenthum, das dieſes Plappern, dieſes Geſetzeswerk verwirft, fordert und wirkt ein Beten ohne Unterlaß. Das Beten ſetzt ſchlechterdings einen perſönlichen Gott voraus; ich rede zu ihm, weil er ein Du iſt für mein Ich. Wer alſo keinen perſönlichen Gott hat, für den giebt es allerdings nichts überflüſſigeres, als das Gebet; es iſt ihm höchſtens eine poetiſche oder rhetoriſche Apoſtrophe an eine fingirte Macht, an eine perſonificirte Naturgewalt oder Idee. Das Beten ſetzt ferner einen Gott voraus, der allwiſſend und allmächtig zugleich die Liebe iſt, der darum ein Herz hat für ſeine Geſchöpfe, der ſich ihnen als Vater offenbart. Wer alſo zwar einen Gott hat, aber ſich ihn nach Art des kahlen Deismus vorſtellt, kann ebenfalls ſich nicht zum Gebet bewogen finden; wenn er's dennoch thut, ſo iſt's nur die oft ſehr wohlthätige Inconſequenz, da die Angſt und Noth des Herzens alle die Mauern durchbricht, welche ein verirrter, in oberflächlichen Begriffen und trügeriſchen Schlüſſen hängen gebliebener Verſtand um dasſelbe gezogen. Auch wenn man einen Gott zu glauben bekennt, ſo iſt die Gebetsloſigkeit das ſichere Zeichen, daß man von ſolcher Religion überall keinen Gebrauch macht,

*) Wir machen insbeſondere die Lehrer noch aufmerkſam auf die vortreffliche Behandlung dieſes Gegenſtandes in GutsMuths Gymnaſtik für die Jugend neu bearbeitet von F. W. Klumpp. 1847. S. 126—136. Vgl. oben den Art. Ferien. Die Red.

ſie alſo lediglich darin beſteht, daß man nur nicht den Skandal eines Abfalls, einer Renegation auf ſich nehmen will. Wo ein lebendiger Gott geglaubt und erkannt wird, wo ihm eines Herzens dankbare Liebe und inniges Vertrauen ſich zugewendet hat, da kann ſolches alles nicht ſtumm bleiben, es ſucht ihn, um ihm die Ehre zu geben, wie der Samariter, nachdem er vom Ausſatze ſich geheilt ſah; es würde ſolch' tiefen Drang, dem Geber aller guten Gaben zu danken, in ſich tragen, auch wenn es nicht wüßte, wer dieſer Geber iſt, würde ihn, d. h. eine Liebe, die der menſchlichen Liebe die Hand reicht, ſuchen und am Ende in Baum und Quell, in des Waldes Rauſchen und des Meeres Brauſen, in Sonne, Mond und Sternen ihn zu finden glauben, lieber vor dieſen die Kniee beugen, als vor gar keinem Gott. Der Chriſt aber kennt ihn, weil er ihm offenbar geworden iſt, und ſo iſt's ihm nicht eine Pflicht, nicht eine Auflage, die das Geſetz macht, daß er betet, ſondern er thut's, weil er's nicht laſſen kann, weil er ſeines Lebens und aller Güter nur froh wird, wenn er für ſie als Liebesgabe dem Geber danken kann. Wer kein Gebet braucht und keinen Gott, dem iſt hiernach einfach zu erklären, daß er ein Egoiſt iſt, der wohl alles empfängt und genießt, aber ohne jene Liebesmacht in ſich zu haben, die zum Danke treibt. Daher kann man auch niemanden zum Beten zwingen oder überreden, weil man auch zum Lieben niemanden nöthigen kann. Das Danken iſt das Erſte, das Bitten fließt erſt aus jenem; an den Gaben Gottes ſehe ich, daß ich ihn auch bitten darf. Aber noch mehr. Dank und Bitte heben ſich nur als concreter formulirtes, durch irgend ein ſpecielles Bedürfnis hervorgerufenes Beten aus jenem Allgemeinen heraus, das wir ein Beten ohne Unterlaß nennen; das iſt ein beſtändiges Ruhen der Seele im Bewußtſein des in ſeiner Liebe wie in ſeiner Heiligkeit, Macht und Größe nahen Gottes, ein fortwährender Verkehr mit ihm, der eben aus der Liebe ſtammt; wie der Verkehr des Kindes mit den Eltern bald in Worten, darin das Herz alles mittheilt, wovon es bewegt iſt, auch wenn es nichts beſonderes begehrt, bald in Blicken ohne Worte, bald in ſtillen Gedanken ſich vollzieht, ſo auch dieſer ſtetige Umgang mit Gott. Durch ihn vermittelt ſich auch der Zufluß von Kräften, mit denen der Gläubige von Gott ſtets ausgerüſtet wird, die ihn zu ſeiner Arbeit wie zum Dulden und Tragen fähig machen. In Gott leben und weben alle Creaturen; indem aber der Menſch, weil er Menſch iſt, ſich deſſen nicht bloß bewußt wird, ſondern, was er iſt, auch ſein will, das Sein in Gott zum Inhalt ſeines Willens, zu freier That erhebt, und zwar nicht bloß in der mittelbaren Weiſe des gottgefälligen Wandels, ſondern in der unmittelbaren Form des Wortes, das er an Gott richtet, des Umgangs, in den er mit ihm tritt, entſteht ihm das Gebet. Nicht zu beten, iſt alſo ein Zurückſinken auf den niedern Standpunct der unbewußten, unvernünftigen Creatur, d. h. eine Roheit.

Iſt dies — in wenigen Zügen angedeutet — die Geneſis und Bedeutung des Gebets, ſeine innere Nothwendigkeit und ſolidariſche Verbundenheit mit der Religion, ſo fragt es ſich: welche Stellung dasſelbe in der Erziehung einnehme? Es iſt ſowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieſer ſoll beten können, weil er, als Menſch, die obenbezeichnete dem Menſchen gebührende Stellung zu Gott einnehmen ſoll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was ſie ihm ſonſt an Bildung beibringen mag, über jene Roheit nicht hinaus.

Alſo erſtlich: der Erzieher ſoll für das Kind beten. Es ſteht aber bereits ſchief, wenn man dem Pädagogen das erſt als ein Sollen auferlegen muß. Wir unſererſeits begreifen nicht, daß eine Mutter, wenn ſie ihr neugebornes Kind ans Herz drückt, wenn ſie es zur Taufe tragen ſieht, wenn ſie an ſeinem Bette in kranken Tagen wacht oder ihre Augen an den glühenden Wangen des im ſüßen Schlummer liegenden Kleinen weidet, nicht von ſelber ins Beten gerathen, oder daß ein Vater, der den Sohn in die Ferne ziehen läßt, ihn nicht betend in Gottes Obhut und Leitung befehlen ſollte. Derjenige, der keinen Gott kennt, hat nur arme Wünſche, leere Worte und Hoffnungen,

ohne alle Bürgſchaft der Erfüllung; hat ein ſolcher wahre, volle, reine Liebe, ſo muß er entweder, in ſolchen Momenten wenigſtens, ſich unglücklich fühlen im Bewußtſein der jämmerlichen Machtloſigkeit ſeiner Liebe, die das geliebte Kind, ſelbſt wenn ſie es unter Augen hat, nicht behüten kann, geſchweige wenn es fern iſt; oder wird ihn die Liebe, auch wenn er ſonſt nicht betete, vielleicht das Gebet als eine Schwäche verlachte, ſelber zum Gebet treiben und ihren Troſt darin finden. Wer ſich aber deſſen beharrlich entſchlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit ſeiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtſinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige ſeinerſeits thut, aber nur, um ſich keinem Vorwurf auszuſetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht ſo ſehr gelegen iſt; oder hat er jene hohe Meinung von der Allmacht ſeiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings ſelber, daß er, geblendet von dieſem Aberglauben, weiter keine Garantie für ſeine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von dieſem Wahne frei, wer dieſer Superſtition der Pädagogen gegenüber wahrhaft aufgeklärt iſt, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß auch ein Paulus nur pflanzen, ein Apollo nur begießen kann, das Gedeihen aber allein von Gott kommt und daß auch dieſe Gabe, dieſer Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Wie oft, wenn z. B. der Eigenſinn, wenn die Verſtocktheit eines Kindes allem Zuſpruch, ſelbſt aller Strafe Widerſtand leiſtet, wenn wir mit allen Mitteln der Zucht einem Kinde die Lügenhaftigkeit nicht abthun können, oder wenn vielleicht ohne eigne Schuld desſelben es gar nicht gelingen will, eine Berufswahl für den Sohn zu treffen, weil er ſich für kein Fach recht eignet — wie oft iſt es in ſolchen und ähnlichen Fällen noch das einzige, daß der Erzieher des Kindes Herz und Leben in Gottes Hand befiehlt, ihn bittet, demſelben einen andern Sinn zu geben oder ſeine Lebensbahn zu ebnen, ihm eine Thür aufzuthun! Aber auch wer eines Kindes ſich in allen Stücken nur freuen kann, wie wenig kann er ſich doch verhehlen, daß dies ein ſehr unſicheres Glück iſt, daß auf die ſchönſte Blüte ſo oft eine taube bittere Frucht folgt; wie ſollte er nicht in des Herzens Freude ſich gedrungen fühlen, um Gottes gnädigen Schutz für die edle Pflanze zu bitten, die er pflegen darf! — Die Frage, ob es Gebetserhörung gebe, iſt hier nicht zu erörtern; wir bemerken bloß, daß gerade die chriſtlichen Erzieher, die auch im Kleinen auf Gottes Finger achten, mehr davon zu erzählen wiſſen, als viele andere, wie ſie mehr als andere das Vergebliche aller menſchlichen Anſtrengungen ohne Gottes Segen zu erfahren bekommen. (Vgl. z. B. die Erzählungen von Flattich in deſſen Leben von Ledderhoſe S. 57. 63.) Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für ſich ſelbſt; daß ihm ſelber Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit friſchem Muthe und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus ſich ſelbſt nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbeſondere darauf aufmerkſam, wie nur durch ſolches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch perſönlich drücken mögen, ſich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne, die Ruhe und Faſſung, ohne die er gar nicht im Stande iſt auf die Kinder zu wirken.

Dem Gebete *für* die Kinder, von dem ſie nichts hören, das, wie Hiobs Opfer (Hiob 1, 5) für ſie vielleicht dargebracht wird in einem Moment, wo ſie entfernt nicht daran denken, geht das Gebet *mit* den Kindern zur Seite, und zwar zunächſt in der Abſicht, daß ſie beten lernen. Das Beten iſt ja in der That eine Kunſt; die Jünger Jeſu bitten darum auch ihren Meiſter: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes ſeine Jünger lehrete.“ (Luc. 11, 1.) Eine Kunſt iſt es nicht in dem Sinne, in welcher allerdings manche es damit bis zur Virtuoſität bringen, indem ſie Stunden lang in ſalbungsvollen Worten fortbeten können. Daran kann die Redefertigkeit, vielleicht auch das Zuſtrömen ſchöner Gedanken bewundernswerth ſein, aber als Gebet hat ſolche Kunſtproduction keinen weitern Werth, als jene langen Gebete der Phariſäer, die der Herr

ein Plappern nannte.*) Sondern eine Kunſt nennen wir es bloß deshalb, weil nicht jeder das ohne weiteres kann. Der eine hätte vielleicht die Gedanken, er wüßte ungefähr, um was zu bitten iſt, aber es kommt bei ihm nicht zum Wort, er findet die Form nicht, um ſich mit ausgeſprochener Bitte an Gott zu wenden. Ein anderer aber hat weder Worte noch Gedanken; wenn man ihm zumuthete, jetzt auf der Stelle ein Gebet zu ſprechen, er wüßte weder um was noch wie er beten ſoll. Das muß gelernt ſein, wie das Sprechen ſelber gelernt werden muß. Dem Kinde wird vorgebetet, es ſpricht nach, man lehrt es (nach abendländiſch-germaniſcher Sitte, worin aber der katholiſche und der evangeliſche usus ſich wieder unterſcheidet) die Hände falten, als Symbol der Abgeſchiedenheit von allem andern (denn gefaltete Hände ſind zu nichts anderem zu brauchen), und als Symbol der innern Geſchloſſenheit, Gefaßtheit, Gebundenheit. Dies iſt möglich und muß beginnen, ſobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderſt beim Aufſtehen und zu Bette gehen ſo wie bei Tiſche geſchehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegenſatze der Zerſtreuung in Arbeit und Spiel ſind, ſondern in welchen ſich auch der Stoff des Gebets, der Gegenſtand von Dank und Bitte von ſelber darbietet. Weil aber gerade in dieſen Momenten das kleinere Kind von der Mutter beſorgt werden muß, ſo iſt es auch das natürlichſte, daß ſie mit ihm betet; und iſt ſie eine rechte, chriſtliche Mutter, ſo wird ſie auch dieſes Recht an gar niemand abtreten; ſie, die das Kind unter ihrem Herzen getragen und geboren hat, ſie, die es noch ungeboren der Gnade Gottes befohlen und von ihr ſeine glückliche Geburt ſich erbeten hat, will nun auch das Kind dem Gnadenthrone Gottes ſelber zuführen. Später, wenn das Kind zum Niedergehen und Aufſtehen der mütterlichen Hülfe nicht mehr bedarf, wird auch der Vater ſich mit der Mutter in jenes Geſchäft theilen; es müßte dem Kinde ſelber ſonderbar oder verdächtig vorkommen, wenn der Vater nie mit ihm betete. Was nun zu ſolchem Beten verwendet werden ſoll, deſſen bietet theils die Tradition in chriſtlichen Familien, theils die katechetiſche und aſcetiſche Literatur vieles dar. Es ſind einfache Verschen, Bibelſprüche, Gebetsformeln, die ſich dazu eignen, die ſich mit der Zeit erweitern und vermehren, da namentlich der Liedervorrath, den das Kind in der Schule lernt, auch hiezu ſeine Dienſte leiſtet. Es giebt Kinder, die gar nicht mehr aufhören wollen, ſondern alles der Reihe nach beten möchten, was ſie auswendig wiſſen. Dies deutet freilich darauf, daß ſolches Beten von den Kindern leicht unter dem Geſichtspunct einer Recitation des Memorirten betrachtet wird. Das iſt alsdann kein Fehler, wenn der Lehrer auch das Recitiren des Memorirten in der Schule zu einem wahrhaften Beten zu machen weiß. Dem Fehlerhaften daran wirkt man am beſten entgegen, wenn wenigſtens von Zeit zu Zeit (je öfter deſto beſſer) ein freies Herzensgebet dem Kinde vorgeſprochen wird, in das auch ganz ſpecielle Züge, z. B. Bitte um Vergebung für eine den Tag über begangene Unart, Dankſagung für irgend eine beſondere Freude, die dem Kinde widerfahren, Fürbitte für ein krankes Geſchwiſter u. ſ. w. aufgenommen werden. Hieran lernt das Kind, wie man betet; wär' es auch bei den meiſten nicht ein ſolch tief inneres Erkennen des Weges, der zu Gott führt, wie dies z. B. Oetinger aus ſeiner Kindheit erzählt **), ſo iſt doch ſchon viel gewonnen, wenn das Kind durch einen Vorrath

*) Selbſt Spener ſieht in dieſem Puncte nicht ganz klar, wenn er z. B. (ſ. b. Kliefoth Litturg. Abh. III. 1. S. 115) den Prediger Schade als trefflichen Katecheten deshalb lobt, weil „die Mädchen aus ſeiner Zucht, die nicht über 11, 12, 13 Jahre alt ſind, aus ihrem Herzen die beweglichſten Gebete auf ½ Stund thun können."

**) S. ſeine Selbſtbiographie von Hamberger. S. 4. 5. „. . . . Ich mußte einen ganzen Roſenkranz von Liedern vor dem Einſchlafen beten. Endlich wurde ich etwas ungeduldig und dachte, wenn ich doch auch wüßte, was ich betete. Ich kam an das Lied, „ſchwing' dich auf zu deinem Gott, du betrübte Seele ꝛc." Nichts von Betrübnis wiſſend, wurde ich heftig angetrieben, zu verſtehen, was es ſei, ſich zu Gott aufſchwingen. Ich bemühte mich inwendig darum vor Gott, und ſiehe, da empfand ich mich aufgeſchwungen in Gott. Ich betete mein Lied ganz aus,

von Gebetsgedanken und Gebetsworten in Stand gesetzt ist, sein eignes Anliegen vor Gott auszusprechen. Aufgeweckte Kinder werden bald, manchmal in so naiver Weise, daß der mitbetende Erwachsene Mühe hat, darob den Ernst nicht zu verlieren, ihre eigenen Gedanken miteinflechten. Bei andern dagegen hält es schwer, den Uebergang vom Beten des Vorgesprochenen und Auswendiggelernten zum eigenen Gebet zu finden; eine Nöthigung, vor irgend einem Zeugen, also gleichsam zur Schau oder zur Probe aus dem Herzen zu beten, wäre ein ungemeiner pädagogischer Fehler.*) Daß der Zögling diesen Uebergang finde, ist Sache der göttlichen Führung, die in demselben den eigenen Trieb zu beten allein erwecken kann, er wird aber, einmal angeregt, um so mächtiger wirken, je besser jenes Nachbeten schon vorgearbeitet hat, Gedanken und Worte schon zur Verfügung stellt.

Wir haben oben angenommen, Vater und Mutter lehren das Kind beten. Wie aber wenn sie's nicht thun? Ob sie es thun oder nicht, in jedem Fall hat die christliche Schule die Verpflichtung, es zu thun, um, was das Haus vielleicht versäumt, zu ersetzen und das Gebet von der Schule aus ins Haus zu verpflanzen. Indem tägliches Gebet zur Schulordnung gehört, wird dem schon zum Theil entsprochen; es ist aber am Platze, daß in Verbindung mit Katechismus und Spruchbuch — bei den jüngern Kindern auch schon mit der Fibel — die Kinder geeignete Gebete und Gebetsverse auswendig lernen, die sofort auch zu Hause, auch für sich zu beten der Lehrer dem Kinde aufgiebt. (S. Bormann, Schulkunde III. Berl. 1859. S. 128: „Diese Forderung läßt sich freilich nur in Form der Ermahnung an die Kinder bringen; denn einerseits ist es wichtig, keine Forderung an die Kinder zu stellen, deren Befolgung man nicht zu überwachen vermag; andererseits kann und soll das Gebet überall nur ein Act freiester Entschließung und der Ausdruck innerster Lebenserhebung sein. Aber je weniger hier der Ort ist, in dem gewöhnlichen Sinne zu fordern, um desto dringender ist der Anlaß, in heiliger Liebe zu bitten und zu ermahnen .... Auch muß solche Bitte und Ermahnung nicht einmal, sondern wieder und immer wieder bei den mannigfaltigen dazu sich darbietenden Veranlassungen an die Kinder gelangen, damit ihrer Vergeßlichkeit aufgeholfen und der Ernst des Lehrers in dieser Sache gespürt werde; und sie muß sich verbinden mit der Frage an die einzelnen, ob der wiederholten Ermahnung genügt werde." In letzterem Satze ist das „an die einzelnen" sehr zu betonen, denn vor den übrigen Schülern wäre solch eine Gewissensfrage nicht geeignet; es ist dies ein seelsorglicher Act, der nur unter vier Augen vorgehen soll.)

Beide Arten, das Gebet für die Kinder und die eigene Uebung der Kinder im Gebet, das Beteniehren, treffen zusammen in dem, was wir Gebet mit dem Kinde nennen, wobei also die Kinder mit dem oder den Erwachsenen eine Gemeinde bilden, und das Gebet ein gemeinsames ist. Dies geschieht in der Hausandacht, in der Schulandacht, in der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste. — Speciell die Schulandacht betreffend, ist es nicht gut, wenn der Lehrer nur immer ein Kind der Reihe nach ein Gebet herlesen läßt, was am Ende nur wie eine Leseübung erscheint; vielmehr soll er selbst auch das Gebet sprechen, sei es, daß er jedesmal vor oder nach dem Schüler betet, sei es, daß er nach Tagen mit den Schülern abwechselt. Er selbst aber soll auch nicht immer nur ein Gebet lesen, sondern, zumal beim Anfang oder Schluß einer Woche, oder wo irgend sich ein äußerer Anlaß bietet oder auch nur in ihm selbst ein

da war kein Wort, welches nicht ein distinctes Licht in meiner Seele zurückließ. In meinem Leben habe ich nichts fröhlicheres empfunden und das hatte in folgender Zeit die Wirkung, daß ich, wenn ein heftiges Donnerwetter kam, davor sich mein Vater hinter den Umhang des Bettes verbarg, getrost dachte: Ich fürchte mich nicht, weil ich weiß, wie man zu Gott betet." Mithin als eine Kunst, über die einem erst ein Licht aufgehen müße, hat er sie erkannt; es war das zwischen seinem 7. und 8. Lebensjahre.

*) Vgl. was Harms in seiner Selbstbiographie S. 19 erzählt. (S. auch in des Vfs. Katechetik S. 62.)

Antrieb vorhanden iſt, frei aus dem Herzen beten; daran zu allermeiſt erkennen die Schüler, daß er beten kann und was Beten iſt. Wenn neuerlich, im Zuſammenhange mit den liturgiſchen Beſtrebungen für die Kirche, auch dem Schulgebet eine mehr liturgiſche Form gegeben werden will, ſo iſt dies, wenn es mit ebenſo viel pädagogiſchem als kirchlich-liturgiſchem Geſchmacke geſchieht, in allweg ſchön und löblich; nur darf dadurch das freie Gebet des Lehrers nicht beſeitigt werden.

Vereinzelt ſoll freilich die Gebetszucht in Haus und Schule nicht ſein, ſo daß zwar regelmäßig gebetet, damit aber alles Religiöſe abgemacht, der liebe Gott abgefertigt wäre. Das Gebet muß der Ausdruck deſſen ſein, was das ganze Leben in Haus und Schule durchdringt; der ganze übrige Ton, die Atmoſphäre, in der man lebt, muß damit im Einklang ſtehen. Und doch muß geſagt werden, daß, ſelbſt wo die Gebetsübung ſo iſolirt wie eine Ruine auf ödem Felſen daſteht, ſie noch ihren Segen hat; der Sohn, der unter ſolchem Hausbrauch aufgewachſen iſt, wird doch eher, auch wenn er draußen und ſich ſelbſt überlaſſen iſt, ſich deſſen erinnern; die Sitte kann nachwirken und für ihn der Weg werden, auf dem unter Gottes anderweitiger Zucht und Führung es auch zum rechten Gebet aus einem in Gott ruhenden Herzen kommt. Denn wie das Gebet aus einer chriſtlich erneuerten Seele entſpringt, ſo wirkt es auch, von außen eingepflanzt, auf ſolche chriſtliche Erneuerung der Seele zurück.

Vgl. noch, außer den angeführten Schriften, Rothe, theol. Ethik III. S. 689 f. Tauberth, die chriſtliche Lehre vom Gebet (Wurzen 1855), beſ. S. 128 f. Joh. Chr. Storr, Anleitung zum Gebet des Herzens, in Frage und Antwort, neu aufgelegt, Ludwigsb. 1860. Die Abh. über das Gebet als Erziehungsmittel, in Völters ſüddeutſchem Schulboten, 1851, Nro. 24. S. auch den Art. Erziehung (ferner: Andacht S. 140 f. Bengel S. 557.) **Palmer.**

Gebrechliche. Behandlung gebrechlicher Kinder. Unſer Sprachgebrauch nennt Gebrechliche überhaupt ſolche, welche durch irgend eine angeborene oder ſpäter entſtandene Misbildung im Gebrauch ihres Körpers oder eines Gliedes gehindert, namentlich auch inſofern ſie dadurch mehr oder weniger verunſtaltet ſind. Im weitern Sinne gehören zu ihnen alſo auch ſolche, denen es an einem der Sinnorgane oder gar an Hirn gebricht: dieſe, die Blinden, Taubſtummen, die Cretinen finden, ſoweit ſie die Pädagogik angehen, in beſondern Artikeln der Encyklopädie ihre Berückſichtigung. Dagegen ſind Gegenſtand unſerer gegenwärtigen Betrachtung die mannigfachen und verſchiedenartigen Gebrechen, welche durch Verkrümmungen und Gelenkleiden, durch urſprüngliche Misbildung, durch Verſtümmelung u. ſ. f. bedingt ſind: kurz, die gewöhnlich ſogenannten körperlich verkrüppelten Kinder. Obwohl ſomit von Gebrechen der Seele, von ſittlichen Gebrechen ſchon dem Sprachgebrauch gemäß hier nicht die Rede iſt, vielmehr alles was in unſer Gebiet gehört urſprünglich auf rein ſomatiſchem Boden beſteht und darin ſeine Wurzeln hat, ſo iſt es doch wieder nicht eine ärztliche Cur jener Gebrechen, wie ſie in Kinderheilanſtalten (ſ. d. Art.) und orthopädiſchen Inſtituten vorkommt, ſondern die pädagogiſche Behandlung, welche wir hier zu betrachten haben.

Das Alterthum hat im allgemeinen gegen gebrechliche Kinder, ſoweit es überhaupt ſich mit denſelben befaßte, gar wenig Erbarmen gezeigt. Von den Spartanern iſt es bekannt, daß bei ihnen gebrechliche Neugeborene ohne weiteres beſeitigt wurden, wie es heißt um des Staates willen. Es mag dabei wohl noch ein anderes Moment gewaltet haben. Der griechiſche Geiſt, überall von der individuellen Natur als dem Gegebenen ausgehend und ſie zur Schönheit zu entfalten ſtrebend, will in mannigfachen Uebungen Körper und Geiſt zu einem Kunſtwerk der Erziehung geſtalten und hat eine natürliche Abneigung gegen unheilbare Entſtellung. Sein äſthetiſches Gefühl wendet ſich ab von allem Verkrüppelten. Ja dieſe Stimmung iſt überhaupt eine ſo natürliche, daß auch wir in der Regel gegenüber ſolchen Unglücklichen ein Gefühl der liebloſen Abwendung zu überwinden haben. Es hat ſich in Sprichwörtern ausgeprägt, und der „von Gott Gezeichnete“ galt und gilt für einen zu Meidenden und Auszuſtoßenden. So fühlt der natürliche Menſch; gerade wie wir

ſehen, daß Thiere nicht ſelten die verſtümmelten Genoſſen verfolgen und verjagen. Im altteſtamentlichen Geſetze ſind bekanntlich eine Anzahl von entſtellenden Gebrechen aufgezählt, welche den damit Behafteten zum auserwählten Prieſterſtande unfähig machten (3. B. Moſe 21, 17—24): ohne Zweifel, weil die äußerliche Tadelloſigkeit und Vollkommenheit ein Symbol der innern Heiligkeit ſein ſollte und ein Vorbild des untadelichen Hohenprieſters (Hebr. 7, 26). Jene Satzung hat die römiſch-katholiſche Kirche feſtgehalten, obgleich im Neuen Teſtament in den Briefen an Timotheus und Titus (1. Tim. 3, 2; Tit. 1, 7) ganz andere Erforderniſſe für den Leiter und Lehrer der Gemeinde aufgeſtellt werden. Wenn wir andrerſeits bei heidniſchen, ſelbſt bei ſehr rohen Völkern eine Art von Reſpect, von religiöſer Scheu wie vor den Wahnſinnigen ſo auch vor Gebrechlichen finden, ſo ſcheint dies andere Urſachen zu haben, die in dem unheimlichen Weſen liegen, welches Gebrechliche häufig umgiebt und ſie öfters gerade zum geheimnisvollen, fratzenhaften Zauberdienſte geeignet macht. Im Durchſchnitt iſt auch bei den heutigen heidniſchen und ſogenannten Naturvölkern die Liebloſigkeit gegen Gebrechliche vorherrſchend. Das Ausſetzen und Tödten krüppelhafter Kinder iſt häufig genug. Bei den oſtafrikaniſchen Völkern iſt es geradezu Gemeindeſache, weil ſolche Kinder doch nur große Verbrecher würden, ſagen ſie. Anderwärts geſchieht es aus einer Art von Humanität, die ſchnell fertig dem leiblichen Leben ein kurzes Ende macht, ſtatt einer langen Noth: ja nach der Verſicherung eines berühmten Geburtshelfers iſt die Behauptung, daß bei weitem die meiſten Misgeburten nicht lange leben, zwar richtig, aber das Factum nicht durchaus bloß in natürlichen Verhältniſſen begründet. Die echte, die chriſtliche Humanität macht es ſich nicht ſo leicht, ſie erbarmt ſich auch dieſer Armen und erwägt liebevoll, *wie* ſie *erzogen* werden ſollen.

Es iſt bei der großen Verſchiedenheit der Gebrechlichen ziemlich ſchwierig, Allgemeingültiges über ihre Behandlungsweiſe feſtzuſtellen. Nicht einmal der Kanon, daß es ſchwächliche, körperlich keiner oder weniger Anſtrengungen fähige Kinder ſeien, iſt allgemein wahr: es giebt unter ihnen ſolche, welche eine ſo kräftige Geſundheit beſitzen, daß ſie die angreifendſten Curen ertragen und leiblich und geiſtig ihre Kräfte ohne allen Schaden anſtrengen können, wie jedes Kind. Die beſondere Rückſicht auf den Kräftezuſtand wird allerdings eine der erſten, und in leiblicher Beziehung die Pflege der körperlichen Entwickelung und Kräftigung mit beſonderer Sorgfalt zu ordnen ſein. So lockend an dieſer Stelle die Gelegenheit wäre, auf die verſchiedenen Syſteme näher einzugehen, welche die Heilung oder Beſſerung der Gebrechlichen verſuchen und mit der Hygieine derſelben innig zuſammen hängen, ſo haben wir doch bei der dieſem Artikel vorgeſchriebenen Beſchränkung uns deſſen zu enthalten. Allein eines müßen wir uns erlauben, von mediciniſchem Standpunct kurz zu erörtern: nämlich die Typen für einige beſondere Claſſen von Gebrechlichen, inſofern hier Anhaltspuncte für die pädagogiſche Behandlung gegeben ſind. Eine große Anzahl von Gebrechen bieten nämlich in ihrer äußern Erſcheinung nur den Ausgang eines tiefer liegenden, den Organismus beſetzt haltenden conſtitutionellen Leidens. In erſter Linie ſtehen hier die *Skropheln*, welche namentlich eine Menge von Gelenkskrankheiten bedingen. Man hat bei ihnen einen irritabeln und torpiden Charakter des Leidens unterſchieden. Der Habitus des letzteren iſt der eigentliche bekannte Skrophelhabitus: dicker Kopf, große aufgeworfene Oberlippe, meiſtens auch dicke, wie geſchwollene Augenlider und Naſe, dünne Extremitäten und großer Bauch. Es ſind Kinder, welche beſtändig eſſen wollen und zwar maſſige Nahrung, Mehlſpeiſen, Brod und dgl., während ſie geiſtig ziemlich ſtumpf ſich zeigen, dabei oft mürriſch und verdrießlich ſind und gegen die Außenwelt, gegen ſchmerzhaftes Angreifen beſonders darum reagiren, weil ſie dadurch in ihrer Ruhe geſtört werden. Die irritable Form dagegen zeigt ein ganz anderes, fein markirtes Gepräge, hübſche Geſichtchen mit zarter Haut, öfters röthlichen Haaren, langen ſeidenähnlichen Wimpern, zarten Gliedern. Solche Kinder verrathen früh große Geiſtesanlagen, ſind im 3ten Jahre ſchon witzig, dabei überaus empfindlich gegen äußere Eindrücke und Ereigniſſe. Die Looſe ſcheinen zwiſchen

beiden Formen ſehr ungleich vertheilt, zu Gunſten der letzteren, doch ändert ſich mit der Zeit öfters das Verhältnis. Während Kinder mit dem torpiden Habitus ſich manchmal gegen die Pubertät hin recht vortheilhaft entwickeln, verkrüppeln dagegen die feinen und geiſtreichen Geſichter und bekommen grillenhafte Züge; ſexuelle Regungen erwachen früh und mit Heftigkeit; und in geiſtiger Beziehung entſprechen ſolche Kinder ſpäter den gehegten Erwartungen durchaus nicht: ſicherlich oft nur, weil ſie eben verdorben worden ſind. Eine zweite Reihe von Gebrechen iſt begründet in rhachitiſchem Leiden, welches ſich durch die aufgetriebenen Apophyſen der Röhrenknochen kennzeichnet, und durch eigenthümliche Geſichtszüge mit etwas vorſtehendem Unterkiefer und zurücktretendem Jochbogen. Auch dies ſind in der Regel kluge Kinder, die gut aufmerken und gut lernen, aber eher ſchweigſam ſind als geſprächig. — Beſonders hervorzuheben iſt nun aber unter den Gebrechen als ſolchen diejenige Verkrümmung des Rückgrats, welche eine Ausbiegung nach hinten bildet, die Kyphoſe. Bei dieſem Leiden zeigt ſich namentlich die Intelligenz in der Regel früh ſchon geſchärft, buckelige Kinder zeigen oft beſondere Anlagen, zumal für das auf Beobachtung und Berechnung ſich gründende Wiſſen, und bilden dieſelben mit Vorliebe aus. Unſer berühmter Orthopäde Dr. Heine in Cannſtatt hat mich verſichert, daß in ſeiner vieljährigen Erfahrung ihm kein einfältiger, dummer Kyphotiſcher vorgekommen ſei. Was der tiefere Grund dieſer Erſcheinung iſt, dieſe augenſcheinlich freie und reiſe Entwicklung des Kopfes bei Buckligen insgeſammt, die ſich zu gleicher Zeit in einer ihnen allen gemeinſamen Configuration des Antlitzes kund giebt, das iſt bis jetzt unbekannt. Das geiſtige Uebergewicht, welches ſie oft früh ſchon über körperlich begünſtigte Altersgenoſſen erlangen, tröſtet ſie, macht ſie witzig — man denke an Lichtenberg, den großen Phyſiker — und reizt wohl auch zu jener Eitelkeit eigener Art, welche gerne wie ein Zauberer halb gefürchtet und geſcheut ſein will: Hexenmeiſter und Zauberzwerge denkt ſich das Volk gern buckelig. Woher kommt es, daß germaniſche Göttergeſtalten wie Tyr und ſelbſt Odin einarmig, einäugig ſind, ganz im Gegenſatz zu den vielarmigen, vielköpfigen, indiſchen Misgeburten? Iſt es ferner nicht bedeutungsvoll, daß ſeit Vulcan eine ganze Anzahl Gebrechlicher und Buckeliger ausgezeichnete Mechaniker, Optiker, Chemiker und dgl. geworden ſind? Allerdings beſtimmt man wohl ſolche Kinder vorzugsweiſe gern für einen derartigen Beruf. In andern Beziehungen aber ſind z. B. für den Philoſophen des Markts der kluge ſelbſtgefällige Aeſop, für den räſonnirenden Demagogen der Volksfreund Therſites treffliche Typen. — Die namentlich bei Mädchen ſo häufige Skoliоſe, die Verkrümmung nach ſeitwärts, gehört durchaus nicht hieher, ſie kommt auch bei den beſchränkteſten Geiſtesanlagen vor. Gleicherweiſe giebt die große Menge und Mannigfaltigkeit weiterer Gebrechen, wie die Misbildungen des Fußgelenks, der Klumpfuß u. ſ. f., Lähmungen, Verkümmerungs-, Hemmungsbildungen der verſchiedenſten Art durchaus keine beſondern Momente an die Hand, und ſie fallen ſchließlich, ſoweit nicht jede für ſich beſondere äußere Rückſichten erheiſcht, unter denſelben Geſichtspunct wie etwa chroniſche Krankheiten, wenn ſie überhaupt noch als Krankheiten betrachtet werden können und nicht vielmehr als bleibende Folgen abgelaufener Krankheitsproceſſe.

Für alle die verſchiedenen Fälle wird denn nun aber Eines zu ſagen ſein: daß wenn irgendwo, ſo hier, in der Behandlung der gebrechlichen Kinder die Liebe vor allem die Leiterin ſein muß. Wenn nicht irgend eines dieſer Kleinen geärgert werden ſoll, ſo muß der natürliche Widerwille, den nur die Liebe überwinden lehrt, beſiegt ſein; denn wie alle Kinder, ſo haben auch die gebrechlichen ein feines Gefühl für die Geſinnung, mit welcher man ihnen etwas thut, für den Herzensgrund, aus welchem heraus man ſie behandelt. Zunächſt im Hauſe, in der Familie thut allerdings die Mutterliebe den Gebrechlichen vom zarteſten Alter an mehr noch als gewöhnlichen Kindern noth; nur iſt leider dieſelbe auch ſo oft geneigt, manches zu verderben. Soweit der Mutter Einfluß reicht, wird wohl ihr unglückliches Kind verwöhnt und verhätſchelt, den übrigen Kindern vorgezogen, und dadurch ſeine Anſprüche an die Welt in einer

Weiſe geſteigert, welche ſpäter in der Welt ſelbſt nur allzu bittere Enttäuſchungen herbeiführen muß. Ja noch in der Kinderſtube wird häufig die Augendienerin, die Wärterin, die Magd, die Bonne ſich wohl zu Zeiten Luft machen, in einer Art, welche gar ſchlimme Wirkungen übt: entweder wird das Kind ein Ankläger, oder es ſchweigt gezwungen eine Zeitlang. Es ergiebt ſich ſchon hier von vorn herein die Regel, daß man dem gebrechlichen Kinde gegenüber ſo viel als möglich ſo verfahren ſoll, wie wenn es nicht gebrechlich wäre, daß man die unerſetzlichen Hemmungen und Hinderungen ſeines Lebens nicht zu vergüten ſuchen ſoll durch eitles Außenwerk. Die Geſchwiſterliebe, ohnehin eine zart zu pflegende Pflanze, kann ſonſt große Gefahr laufen. Namentlich alterirt alles die rechte Haltung, was in auffallender Weiſe zur Bevorzugung des Gebrechlichen oder zur Entſchädigung desſelben für Genüſſe geſchieht, die ihm verſagt ſind; während ſich in ganz natürlichem Wege ergiebt, daß in beſtimmten Fällen, wie beim Fahren in einem Kinderfuhrwerk oder im Schlitten, beim Schaukeln und dgl. das gebrechliche Kind von Geſchwiſtern und Geſpielen bedient wird ohne Gegendienſte zu leiſten. In ſolchen Fällen wird der Gerechtigkeitsſinn guter Geſchwiſter der Führung der Eltern in der ſchönſten Weiſe zu Hülfe kommen. Die geiſtige Entwicklung ſolcher Kleinen, namentlich wie die oben geſchilderten ſind, bedarf beſonderer Aufmerkſamkeit; ſie iſt häufiger vorſichtig zu zügeln, als anzuſpornen, namentlich ſoll man nicht ihren Witz bewundern und ihre Eitelkeit nähren, dafür aber die gerade bei dieſen Kindern ſo ausgezeichnete Reizbarkeit des Gemüths mit ſanftem Ernſte behandeln.

Die Conflicte, in welche der gebrechliche Anfänger in der Kunſt des Lebens kommt noch in der Zeit, wo er hauptſächlich in der Familie lebt, ſind übrigens nicht zu vergleichen mit denen, welche ihn außer dem Hauſe, zunächſt ſchon beim Eintritt in die Schule erwarten. In Beziehung auf die Zeit dieſes Eintritts, auf das Lernen überhaupt, wann und wie es angefangen und — nach Unterbrechungen durch Curverſuche, Badereiſen und dgl. — fortgeſetzt werden ſoll, hängt die Entſcheidung ſo ſehr von dem individuellen Falle ab, daß wir hier davon abſehen dürfen. Darüber hat ohnehin in erſter Linie der Arzt und erſt dann auch der Lehrer zu entſcheiden. *) Außerhalb des Familienkreiſes fühlen zumal die geiſtig begabteren Gebrechlichen ſchon früh ihre unglückliche Stellung. In manchen Beziehungen, die durch Verſtand und Raiſonnement nicht gedeckt werden, ſind ſie ſchwer zu tröſten. Die Verletzung der Eigenliebe durch Neckereien und verächtlichen Spott läßt ſich ertragen, wohl auch mit geiſtiger Waffe pariren; aber daß ſie in hundert Hoffnungen und Freuden ſich hintangeſetzt ſehen, wo der durch Kopf und Herz gleich Berechtigte vergeblich es andern ſelbſt minder Begabten gleich zu thun ſucht, das iſt ein Grund, warum nur zu oft ihr Gemüth eine krankhafte Reizbarkeit annimmt, welche bei gemeineren und gemein behandelten Naturen zu giftigem Neid und zu argliſtiger Tücke führt, aber auch bei edlern, rückſichtslos Behandelten wohl Stimmungen nicht minder peinlicher und ſchlimmer Art zu erzeugen geeignet iſt. Man denke an des gründlich verzogenen Lord Byrons Quaien über ſeinen Klumpfuß oder ſeine Klumpfüße (denn bis heute iſt nicht ſicher entſchieden, ob der ſonſt ſo ſchöne, kräftige Mann an einem oder an beiden Füßen verunſtaltet war, ſo ſorgfältig hat er es verſteckt.) Sein Leben ſchon im Knabenalter war erfüllt von aufreibender Sorge für die Verhüllung dieſes Gebrechens, von gekränktem Stolz, Liebesunglück und wüthendem Groll, der die Fauſt gegen den Schöpfer ballte, und der unheimliche Eindruck, den ſein Weſen auf den Unbefangenen macht, iſt gewiß mit bedingt durch dieſe verbiſſene Stimmung. Die ſchönſten und reichſten Gaben des Geiſtes verzehrten ſich bei ihm in herbem Stolz und wildem Grimm gegenüber der liebloſen Eitelkeit und Selbſtſucht der Welt. Mit krankhaftem fruchtloſem Mühen ſtrebte der ſinnliche, ſelbſt geckenhaft eitle Mann ſeiner Natur das

*) In einer Anzahl orthopädiſcher Anſtalten ſind beſondere Lehrer für die kleinen Inſaßen angeſtellt. Es iſt dem Verfaſſer nicht bekannt, daß einer derſelben ſeine Erfahrungen veröffentlicht hätte.

abzuringen, was ſie nicht gewähren konnte, ſelbſt wenn ſie nicht gebrechlich war. — Dagegen macht die verwachſene Geſtalt eines Schleiermacher, eines Tieck nicht im geringſten jenes oben beſprochene Gefühl der Abneigung des natürlichen Menſchen rege. Hier ſieht man in den edeln, ruhigen Zügen, im geiſtreichen, ſeelenvollen Auge einen Sieg über die Natur, der nicht durch Trotz und Eitelkeit erzwungen iſt. Lichtenberg hat es ſehr vermieden, über ſein Gebrechen irgend Anſpielungen zu machen. In ſeinen klugen, traurigen Zügen erkennen wir deutlich das bezaubernde Gemiſch von unerſchöpflichem Witz, treffender Satire und tiefem Gefühl wieder, welches wir Humor nennen, und zugleich die Melancholie, die ihn zuletzt ſo menſchenſcheu machte. Sein ſcharfer Verſtand hatte ihn zu einem Determinismus geführt, welcher ihm allen Glauben nahm, und ihn ſo unfrei machte, daß er auf Vorbedeutungen, Ahnungen und Träume achtete. Er ſtarb müde und lebensſatt im ſiebenundfünfzigſten Jahre. Seine innere Lebensſchule ſcheint eine ſehr harte geweſen zu ſein, trotz mancher äußerer Ehren.

Doch bleiben wir vorerſt bei der Schule im allgemeinen. Obgleich gute Kinder ſich eines Hülfloſen, Gebrechlichen liebreich annehmen, ſo hat derſelbe, namentlich wenn er provocirend auftritt, doch auch herbe Reden, Hohn und noch derbere Beweiſe von Abneigung zu erwarten. Das wird um ſo weniger ausbleiben, wenn der Lehrer in auffallender Weiſe um ſeines Gebrechens willen ſich ſeiner annimmt. Ohnehin giebt es für den Gebrechlichen nicht leicht etwas fataleres, als wenn ſeines Schadens mit Oſtentation vor vielen gedacht wird. Die Protectionsmiene verbittert auch ſüße Gaben und erregt in den Mitſchülern nicht eben holde Empfindungen. Am beſten wird auch der Lehrer, aus dem gleichen Grunde wie die Eltern, den Gebrechlichen gerade wie die andern behandeln; der rechte Lehrer wird dabei alles was er thut, — und er hat wohl manches zu thun mit beſonderer Rückſicht — im Geiſte herzlichen Wohlwollens thun. Der Schüler wird ſich dann mit den Mitſchülern ſchon zurechtfinden, wenn er auch hinkt. Es giebt nun wohl auch in der Schule eine ganze Anzahl ſolcher kleiner Aufmerkſamkeiten, welche durch das einzelne Gebrechen motivirt ſind. Ein vernünftiger Lehrer wird dem, welcher nicht wohl ſtehen kann, gerne das Sitzenbleiben erlauben; er wird dem, der an der Ecke der Bank leichter ſitzen kann, eine ſolche anweiſen, er wird auf die Haltung achten und mit Rückſicht auf den mit einer Rückgratsverkrümmung Behafteten vorſichtige Schonung im Schreiben u. ſ. f. geſtatten: — doch das alles verſteht ſich ſo ſehr von ſelbſt, daß es nicht nöthig iſt, mehr darüber zu ſagen.

Geradezu empörend auch für das Gefühl tüchtiger Mitſchüler iſt es, wenn ein Lehrer directe Anſpielungen auf ein beſtimmtes Gebrechen macht und ſelbſt neckt: wenn er z. B. bei der Lecture eines Schriftſtellers eine Stelle, in welcher von ſolchen Dingen die Rede iſt, mit gemeinem Behagen gerade einem gebrechlichen Schüler zu leſen giebt. Es mag das immerhin eine tüchtige Abhärtung für den letzteren abgeben, damit ſeine Empfindlichkeit etwas ertragen lerne: allein vom Lehrer ſollte doch dergleichen nicht ausgehen. Freilich giebt es wohl Naturen, denen ſolche Rückſicht nur eine übertriebene Empfindelei erſcheint, und von denen denn auch, weil es nicht böſe gemeint iſt, ſelbſt eine plumpe Verletzung nicht ſo ſehr ſchmerzt. Es iſt aber zum wenigſten ein Beiſpiel von Mangel an echter Bildung, wenn man einen Schwächeren verletzt, indem man ihn an einen wirklichen oder ſcheinbaren Makel erinnert, der ihm ohne ſein Verſchulden anhaftet. Die ſchlechteſten Späße, welche nur niedrigen und höhergeſtellten Pöbel amüſiren, ſind unter anderen die, welche ſich über den Stand, die Heimat, die Aeußerlichkeit eines Anweſenden luſtig machen, und wobei dieſer nicht fröhlich mitlachen kann, ſondern als Zielſcheibe dienen muß.

Mit einem Worte, es gilt denn auch hier, daß die Liebe das Element ſein muß, in welchem die Behandlung der Gebrechlichen beſteht; die Liebe, welche langmüthig und freundlich iſt und nicht Muthwillen treibt. Gegen ſolche Liebe ſind auch gebrechliche Kinder in den weitaus meiſten Fällen gar ſehr empfänglich. Das iſt eine allgemeine und ſehr wohl erklärliche Erfahrung. Es iſt wahrhaft rührend, daß der Erſtling des

Stammes, unter welchem der berühmte Miſſionar Krapff eine Niederlaſſung gründete, eben ein Krüppel war: dieſer ſchloß ſich vertrauend und forſchend mit origineller, ſcharfſinniger Auffaſſungsgabe an den freundlichen Boten an, und iſt auf lange der einzige Bekehrte geblieben. Ein ſolches vielgedrücktes, geſchmähtes Herz öffnet ſich freudig, wenn es mit ſorgſamer Feinheit behandelt wird und empfinden darf, daß man ihm von Herzen wohl will. Es läßt ſich gerne führen. Den Sieg des erlöſenden Geiſtes aber ſehen wir gewiß am ſchönſten vollbracht, wenn wie in Hannah Kennedy's Jessy Allan ſchon das Kind zum Herrn geführt wird. Denn daß in unſerem Falle die gründlichſte Hülfe und der beſte Troſt für das in der ſinnlichen Welt nun einmal Verſagte eben aus der frommen Hingebung an den Willen und an die Führung Gottes quillt, das fällt jedem in die Augen, der ſich nun einmal nicht davon abwenden will.

Dr. G. Veeſenmeyer.

Gedächtnis. Wenn man in der Pädagogik eine Zeit lang die hohe Bedeutung des Gedächtniſſes für die Bildung des Menſchen verkennen und von demſelben geringſchätzig ſprechen konnte, ſo darf man das wohl als eines der größten Misverſtändniſſe bezeichnen.*) Wäre freilich das Gedächtnis nichts weiter, als die Kraft, vereinzelte Stoffe und Notizen im Geiſte feſtzuhalten, ſo möchte man berechtigt ſein, ihm eine ziemlich niedrige Stellung im Syſtem der Geiſtesthätigkeiten anzuweiſen; aber das Gedächtnis umfaßt ohne Unterſchied alles, was dem Geiſte Inhalt, Kraft und Werth giebt, alſo nicht bloß einzelne Bilder, Wörter und Thatſachen, ſondern beſonders auch Gedanken, Urtheile, Grundſätze, Ideen und Ideale. Das Gedächtnis hat überhaupt die Beſtimmung, die geſammte geiſtige Subſtanz, die der Menſch im Verlauf der Zeit durch ſein Erkennen und Handeln zu ſeinem geiſtigen Eigenthum gemacht hat, aufzubewahren und dadurch der Vergänglichkeit zu entreißen. Alles Denken und Handeln iſt zunächſt etwas momentanes, ein Act, der in der Zeit entſteht und vergeht; durch das Gedächtnis wird aber der Inhalt des Denkens und Handelns dem Zeitprozeß entnommen und zu einem die Seele umkleidenden geiſtigen Leibe gemacht, der ſo gewiß unſterblich und ewig iſt, als es die Seele ſelbſt iſt. Durch das Gedächtnis iſt daher auch erſt eine Entwicklung der menſchlichen Seele von Stufe zu Stufe bis in alle Ewigkeit möglich gemacht. Geſtützt auf die in unſerem Gedächtnis gegenwärtige geiſtige Subſtanz können wir allein urtheilen und ſchließen, denken und handeln, dichten und trachten. Was vermöchte ein Menſch im Denken und im Handeln, wenn er nicht mindeſtens den großen Organismus ſeiner Mutterſprache als abſolut ſicheres Eigenthum in ſeinem Gedächtnis trüge und jeden Augenblick ſeines Lebens verwerthen könnte? Das Gedächtnis allein bewirkt es, daß ein Menſch nicht immer wieder von vorn anzufangen hat, ſondern die bereits erarbeiteten Reſultate als lebenskräftiges Material zu immer neuen Bildungen verwenden und ſo ſein geiſtiges Selbſt bis ins Unendliche erweitern und vertiefen kann. Und je umfaſſender und werthvoller die geiſtige Subſtanz iſt, die ein Menſch in ſeinem Gedächtnis vorräthig hat, deſto freier und kraftvoller ſind auch ſeine Gedanken und Handlungen, die die Fortentwicklung ſeines Geiſtes ausmachen. Ja noch mehr! Es erſcheint ſchon als eine ſchiefe Auffaſſung der Sache, wenn man das Gedächtnis überhaupt nur von dem Geiſte ſcheidet und zu einem bloßen Mittel des geiſtigen Lebens herabſetzt. Das Gedächtnis iſt keine neben und außer dem Geiſte ſeiende Kraft, ſondern der ſeines Inhalts gewiſſe und ihn bewahrende Geiſt ſelbſt. Tantum scimus, quantum memoria tenemus. Unſer Wiſſen und geiſtiges Sein überhaupt iſt nur in ſo fern etwas, als es auch Gedächtnisſache iſt. Betrachtet man nun aber das Gedächtnis als pſychologiſche Thätigkeit näher, ſo wird man finden, daß man darin zwei weſentliche Momente unterſcheiden kann. Zu einem guten Gedächtnis gehört, daß man 1) etwas behält und 2) ſich deſſen wieder erinnert. Was zuerſt das Behalten betrifft, ſo geht leider! ſehr vieles an unſerem Bewußtſein vorüber, wie ein

*) Vgl. die Darſtellung der Grundſätze der Neuerer bei Raumer, Geſch. d. Päd. II, 9. 11.

Schatten an einer beleuchteten Wand und läßt entweder gar keine bleibende Spur in uns zurück oder doch eine ſolche, die in kurzer Zeit wieder verſchwindet und keine klaren und deutlichen Umriſſe hat. Solche Dinge werden nicht behalten und gehören überhaupt dem Gedächtnis nicht wahrhaft an. Wahrhaft behalten wird eine geiſtige Subſtanz, wenn ſie mir nicht etwa bloß zeitweilig angehört, ſondern ein lebendiger Beſtandtheil meines Selbſt iſt und ſo gewiß für alle Zeiten fortexiſtirt, als ich ſelbſt fortexiſtire. In dieſem Sinne behalte ich z. B. die Mutterſprache, denn ſie iſt ſo lebendig mit meinem Inneren verwachſen, daß ſie ſo gewiß in mir bleibt, als ich ſelbſt bleibe.*) Aber auch vieles andere behalte ich in der Weiſe in mir, daß ich es nicht wieder verliere, ſondern behalte. Die Art und Weiſe aber, wie die geiſtige Subſtanz in der Regel behalten wird, iſt eine bewußtloſe. Von den unendlich vielen Dingen und Gedanken, die ich im Gedächtnis trage, habe ich immer nur eins im Selbſtbewußtſein, was ich gerade zu meinen weiteren geiſtigen Operationen gebrauche; alles übrige exiſtirt wohl in dem unergründlichen Schachte meiner Innerlichkeit, aber zunächſt *bewußtlos*. Es gehört mit zu einer geſunden Verfaſſung des Geiſtes, daß immer nur dasjenige im Selbſtbewußtſein gegenwärtig iſt, was ich eben *will* und *gebrauche* und daß alles, was ſich etwa ſonſt noch von der Fülle der in mir vorhandenen Subſtanz in das Bewußtſein hereindrängen will, in das Reich der Bewußtloſigkeit zurückſcheuche. Wie ein Inſtrument erſt dann tönt, wenn es mit den Fingern berührt wird, ſonſt aber tonlos verharrt, ſo giebt ſich auch die geiſtige Subſtanz, die von dem Gedächtnis behalten wird, nicht zu erkennen, außer wenn ſie gleichſam von dem Finger des Geiſtes berührt wird. Und dieſe Fähigkeit, dasjenige, was ich behalten habe, in jedem Augenblick gleichſam aufzuwecken und ins Licht des Bewußtſeins hereinzurufen, iſt das zweite Moment des Gedächtniſſes — nämlich die Kraft ſich ſeiner geiſtigen Subſtanz zu *erinnern*. Dieſe Fähigkeit iſt erſt dann ſo, wie ſie ſein ſoll, wenn die Vorſtellungen mit unmeßbarer Schnelligkeit aus dem Schachte der Innerlichkeit ins Bewußtſein gerufen werden. Man bewundert wohl die reißende Geſchwindigkeit, mit der ein geſchickter Clavierſpieler die Töne anſchlägt; aber dieſe Geſchwindigkeit iſt nichts im Vergleich mit der Schnelligkeit, womit die Seele ihres Inhalts ſich bemächtigt und ihn, je nachdem ſie ihn gebraucht, in das Bewußtſein ruft und wiederum, wenn er ſeine Dienſte gethan hat, daraus verabſchiedet.

Das ſind alſo die beiden Momente eines guten Gedächtniſſes: die Kraft, etwas zu behalten und die Kraft, es ſich in jedem Moment zum Bewußtſein zu bringen oder ſich deſſen zu erinnern.

Wenn nun aber auch der Werth eines guten Gedächtniſſes weſentlich in der Feſtigkeit und Treue des Behaltens und in der Sicherheit und Schnelligkeit des ſich Erinnerns liegt, ſo hängen doch beide Eigenſchaften von der Art und Weiſe ab, wie der geiſtige Inhalt, der dem Gedächtnis anvertraut werden ſoll, zuerſt *aufgefaßt* und *aufgenommen* wird. Daß ſo vieles und ſo raſch dem Bewußtſein wieder verloren geht, daß ſo vieles bald wieder gleichſam durch den Boden des Bewußtſeins hindurchfällt, wie die Spreu durch ein Sieb, dieſes iſt allein dem Umſtande zuzuſchreiben, daß man es ſich nicht gründlich aſſimilirt hat. Was man zu einem wirklichen Eigenthume ſeines Geiſtes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren. Man verſenke nur die Seele mit aller ihrer Kraft in einen Gegenſtand, man durchdringe ihn nach ſeiner ganzen Breite und Tiefe, man erforſche alle ſeine einzelnen Seiten und ihre Verbindung zu einem lebendigen Ganzen, und bringe es ſo weit, daß die Seele in dem Gegenſtande wie zu Hauſe iſt und ein klares Verſtändnis desſelben erlangt hat;**) und man wird finden,

*) Abgeſehen von Fällen, in denen die Continuität der Entwicklung unterbrochen wird, wie bei gewiſſen Krankheiten, langjährigem Aufenthalt im Auslande ꝛc. D. Red.

**) Es liegt in dem Obigen und wir machen ausdrücklich darauf aufmerkſam, wie wichtig es für das Behalten iſt, daß der Gegenſtand desſelben eine gewiſſe (innere oder äußere) Wichtigkeit für uns habe und daß wir uns auch wirklich dafür intereſſiren, da ſich die Seele ohne ein ſolches Intereſſe niemals in denſelben verſenken würde. Der Grad unſerer Theilnahme bildet

daß auch das Gedächtnis für alle Zeiten mit dem Gegenstande bereichert ist, daß es ihn in sich hält und trägt und zu jeder Zeit reproduciren kann. Die Mittel, die dazu dienen, der Seele das Verständnis eines Gegenstandes zu eröffnen und durch das Verständnis Interesse dafür einzuflößen, sind daher auch die Mittel, um den Gegenstand dem Gedächtnis für immer einzuprägen, und es giebt unseres Erachtens keine andere.*) Ist irgend eine Beobachtung lehrreich, um zu erkennen, auf welche Art und Weise eine geistige Substanz sicher ins Gedächtnis aufgenommen werden kann, so ist es die Beobachtung des kindlichen Alters. Es kann uns das Gefühl der Bewunderung ergreifen, wenn wir sehen, was für eine zahllose Menge von Gegenständen die Kinder, ohne sich durch mechanische Gedächtnisübungen viel zu quälen, in ihr Gedächtnis aufnehmen und wie sicher sie dieselben aufbewahren. Aber wir werden diese Erscheinung begreiflicher finden, wenn wir bedenken, in welcher geordneten Weise sie den Inhalt in sich aufnehmen. Zu den allerwichtigsten Besitzthümern, die die kindliche Seele sich erwirbt, gehört offenbar die Muttersprache. Sitzt irgend etwas recht fest im Gedächtnis, so sind es die Worte der Muttersprache. Hat sich aber auch irgend etwas auf naturgemäßem Wege festgewurzelt, so sind es die Worte der Muttersprache. Wären sie dem Kinde bloß als vereinzelte Laute mitgetheilt worden, es würde dieselben nimmermehr gemerkt haben. Aber jedes Wort ist selbst ein Resultat vieler einzelner Beobachtungen und wird, wenn es einmal gewonnen ist, umgekehrt auch gebraucht, um viele einzelne Beobachtungen zu begreifen, und so wird es ein lebendiges Eigenthum des Geistes und darum auch des Gedächtnisses. Soll das Kind die allgemeine Vorstellung, die durch das Wort „Baum" bezeichnet ist, ins Gedächtnis aufnehmen, so muß es vorher viele einzelne Bäume wahrnehmen, aus denen es das allen Gemeinsame „Baum" heraushebt. Das Wort Baum ist daher nichts vereinzeltes im Bewußtsein, sondern der einfache Ausdruck für eine Fülle von Einzelnheiten, die durch etwas gemeinsames mit einander verbunden sind. Je öfter diese einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen wiederholt werden, desto klarer und bestimmter entwickelt sich auch der allen gemeinsame Gattungsbegriff und wird ein unverlierbares Eigenthum des Gedächtnisses. Ist ein Wort erst im Gedächtnis, so wird es auch dadurch immer mehr befestigt, daß man es recht oft auf die einzelnen Erscheinungen, deren Begriff es vorstellt, in Anwendung bringt und es auch in dieser Weise als den Inbegriff von einer Fülle von Einzelnheiten erkennt und empfindet. Aehnlich verhält es sich mit der Assimilirung individueller Anschauungen. Es ist bekannt, daß nichts so sehr im Gedächtnis haftet, als die Bilder von Gegenden und Menschen, die man in der Jugend viel um sich gehabt hat. Aber wie unendlich oft habe ich diese Bilder auch gesehen und in wie verschiedenem Lichte und in wie verschiedenen Stellungen und Verhältnissen! Erst wenn ich z. B. eine bestimmte Person recht oft gesehen und überhaupt wahrgenommen und mich von der Identität derselben in den verschiedensten Erscheinungsformen überzeugt habe, erst dann wurzelt ihr Bild im Gedächtnis fest und zwar für alle Zeiten. Das Vereinzelte als solches würde auch in diesem Falle leicht und schnell aus dem Gedächtnis verschwinden; aber das Einzelne als das mit sich Identische in einer Fülle von Unterschieden — das haftet und wird behalten und tritt rasch in die Erinnerung ein, wenn es der Geist in seiner Thätigkeit wieder gebraucht. Es geht daraus nun zugleich auch hervor, was für eine unendlich große Bedeutung die Wiederholung für das Aufbewahren eines geistigen

eine wesentliche Bedingung für die Dauer der Erinnerung und das Interesse zu wecken ist auch in dieser Beziehung ein Haupttheil des Lehrgeschäfts. D. Red.

*) Nur von dem unserem Geiste nicht assimilirten, nicht gehörig durchdrungenen Stoffe kann daher Hamann reden, wenn er sagt, das Gedächtnis könne sich auch überfressen, so daß die übrigen Geisteskräfte schwinden. In gleichem Sinne kann man sagen, daß sich zuweilen Jünglinge vor der Maturitätsprüfung an Geschichtstabellen u. dgl. dumm lernen; sie stärken das Beharrungsvermögen des Geistes durch Uebung und schwächen zugleich durch Mangel an Uebung die Urtheilskraft. D. Red.

Inhalts im Gedächtnis hat. Man ſagt nicht zu viel, wenn man die Wiederholung als das hauptſächlichſte, wo nicht als das einzige Mittel zum Behalten bezeichnet und daß der alte Grundſatz: repetitio est mater studiorum für alle Zeiten ſeine Wahrheit behauptet. Aber die Kraft der Wiederholung beſteht nicht ſowohl darin, daß ich denſelben Eindruck einer Sache zu verſchiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewußtſein aufnehme, ſondern vielmehr darin, daß ich ein und dieſelbe Sache in den verſchiedenartigſten Situationen beobachte und ſie in allen noch ſo verſchiedenen Beziehungen als eine und dieſelbe erkenne. Hiedurch nämlich bringe ich ſie in Verbindung mit vielen anderen Dingen, ſtreife ihr das Vereinzelte und Iſolirte ab, und mache ſie gleichſam zu einem Centrum, von welchem viele Strahlen ausgehen, ohne daß durch dieſe Bewegung das einfache und mit ſich identiſche Centrum verloren gienge. Wer fremde Sprachen gelernt hat, der hat ſich auch genugſam überzeugt, daß man ein einzelnes Wort der fremden Sprache, ſo oft man ſich auch ſeinen Laut mit ſeiner deutſchen Bedeutung vorſagen mag, ſehr leicht vergißt und daß alles Memoriren von vereinzelten Vocabeln wenig Frucht bringt. Wenn man dagegen ein fremdes Wort in verſchiedenen Sätzen und Verbindungen geleſen, und die verſchiedenen Bedeutungen, die es hat, kennen gelernt und den Grundbegriff, den es in den verſchiedenen Bedeutungen unveränderlich behauptet, ſich zum Bewußtſein gebracht hat; dann geht es dem Gedächtnis nicht wieder verloren, beſonders wenn ich es in ſeinen verſchiedenen Bedeutungen auch praktiſch wiederholentlich gebrauche. Der Grund dieſer Fixirung eines fremden Wortes im Bewußtſein liegt wieder allein darin, daß ich ihm ſeine Iſolirtheit benehme, indem ich es mit vielem anderen, was ich ſchon kenne, in Beziehung ſetze und als eine lebendige Einheit von Unterſchieden erkenne. Der Geiſt ſelbſt iſt die abſolute Einheit in einer Fülle zahlloſer Unterſchiede und daher widerſtreitet das bloß Vereinzelte und Iſolirte ſeiner Natur und wird daher nur ſehr ſchwer oder gar nicht von ihm aufgenommen und noch weniger behalten. Wird aber das Einzelne mit anderem Einzelnen in lebendige Verbindung geſetzt; erſcheint es als ein Glied eines größeren Organismus, dann exiſtirt es erſt lebendig und wird auch ein lebendiger Beſtandtheil des Bewußtſeins. Selbſt die in neuerer Zeit wieder aufgewärmte Mnemotechnik beruht, ſo weit ſie einen Gran von Wahrheit in ſich trägt, auf dem Grundſatze, daß man Einzelnes, welches man merken ſoll, mit anderem Einzelnen, was man ſchon weiß, in Verbindung bringt und ihm ſo ſeine Iſolirtheit im Bewußtſein benimmt und es in den allgemeinen Fluß der Vorſtellungen hereinnimmt. Das Unſinnige der Mnemotechnik beſteht nur darin, daß der Zuſammenhang, in welchen das zu lernende Einzelne mit anderem in Verbindung gebracht wird, meiſt ein ſehr äußerlicher und daß auch das andere, woran das zu Lernende angeſchloſſen werden ſoll, in der Regel ein ſehr willkürliches und zufälliges Gebilde iſt. Das Einzelne erſcheint erſt dann in der dem Geiſte gemäßen Form mit anderem verbunden, wenn es organiſch und logiſch mit dem anderen zuſammenhängt. Soll alſo ein Gegenſtand für alle Zeit gemerkt werden, ſo ſorge man dafür, daß er als ein Glied eines organiſchen Ganzen und daher ſelbſt als ein organiſches Ganzes erſcheint oder daß er ſelbſt als eine logiſch geordnete Gedankenreihe oder als ein Moment einer ſolchen Gedankenreihe von dem Geiſte begriffen wird. Es iſt bewunderungswürdig, wie raſch man ſelbſt einen großen Vortrag in das Gedächtnis aufnehmen kann, wenn man den Grundgedanken desſelben und den Zuſammenhang ſeiner Theile erkannt hat. Dagegen kann es zu einer wahren Tortur werden, wenn man eine Reihe von Vorſtellungen die in keinem logiſchen Zuſammenhange mit einander ſtehen, dem Gedächtnis einprägen ſoll.

Aus allem bisher Geſagten geht aber hervor, daß die Gedächtnisübungen, wenn ſie nicht die Auffaſſung der Sache durch den Verſtand zu ihrem Hintergrunde haben, keinen Werth und auch keinen bleibenden Erfolg haben können, und daß man den oben angeführten Grundſatz: tantum scimus, quantum memoria tenemus auch umkehren und ſagen kann: tantum memoria tenemus, quantum scimus. Erſt dasjenige behalte

ich und gebrauche es als mein Eigenthum, was ich recht weiß, d. h. worin nichts dunkeles, nichts trübes mehr ist, was das Licht des Geistes nicht durchdränge. Die menschliche Seele ist zwar so organisirt, daß sie auch sinnlose Zeichen und Laute in sich aufnehmen und eine Weile auswendig behalten kann. Wenn ich ein für sich auch sinnloses Zeichen mir recht oft ansehe und den Unterschied seiner Gestalt von allen anderen Gestalten deutlich bemerke, so kann ich es wohl eine Zeit lang behalten, eben so gewisse Laute und Töne, obschon sie keinen Sinn haben, wenn ich sie oft höre, und ihren Unterschied von anderen Tönen mir zum Bewußtsein bringe. Aber solch ungeistiger Gehalt haftet nur sehr äußerlich in mir und geht sehr bald wieder verloren. Ganz anders verhält sich die Sache, wenn die gehörten Töne mit einander in einem inneren Zusammenhange stehen, wenn sie z. B. eine Melodie bilden oder einen Fortschritt von Harmonieen darstellen, der für das Ohr zu einem musikalischen Gesammtbilde wird, oder wenn die gesehenen Zeichen und Gestalten eine Bedeutung haben oder eine Idee versinnlichen, — kurz! wenn der sinnlichen Erscheinung eine geistige Wesenheit zu Grunde liegt; in diesem Falle kommt der Geist erst im wahren Sinne des Wortes zu sich selbst und nimmt den dargebotenen Inhalt auf eine bleibende Weise in sich auf.

Wenn nun aber auch eine untrennbare Verbindung stattfindet zwischen dem gedächtnismäßigen Behalten einer geistigen Substanz und dem inneren geistigen Verständnis derselben, so darf man doch darüber nicht verkennen, daß das Verständnis der allerwichtigsten und folgenreichsten Dinge von Stufe zu Stufe sich entwickelt und meist sehr spät sich vollendet, wenn es sich überhaupt vollendet. Dieses gilt vor allem von religiösen Ideen, die erst durch eine reiche Lebenserfahrung ihr volles Verständnis und das innigste Interesse für das Gemüth erhalten. Nichts desto weniger erscheint es heilsam, tiefsinnige religiöse Lieder und Sprüche frühzeitig dem Gedächtnis der Kinder einzuprägen, damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele des Kindes gegenwärtig sind und ihre Kraft beweisen. Es ist recht gut, wenn die Kinder solche Lieder und Sprüche Wort für Wort — also zunächst mechanisch — ins Gedächtnis aufnehmen, wenn nur die weiteren Operationen, durch welche sich solcher Inhalt im Geiste und Gemüthe für alle Zeiten festwurzelt, nachfolgen. Diese bestehen zunächst darin, daß der Lehrer die in dem Gelernten liegenden Vorstellungen und Gedanken für sich und in ihrem Zusammenhange möglichst klar macht und durch praktische Erfahrungen und Beispiele veranschaulicht. Hat ein Kind, welches den Religionsunterricht empfängt, außerdem noch das Glück, daß es von einem Lehrer unterrichtet wird, der selbst ein lebendiges Interesse für die religiösen Wahrheiten hat, so senkt sich der religiöse Inhalt auch schon einigermaßen in sein Gefühl ein, wenn auch erst die späteren Lebenserfahrungen nach und nach immer tiefere Beziehungen desselben aufschließen, und ihn hierdurch mit unserem geistigen Selbst immer inniger verbinden.*) Auch für mathematische und philosophische Wahrheiten erscheint es in vielen Fällen ganz nützlich, wenn man mit diesem mechanischen Theil der Assimilation, den man mit dem Namen des Auswendiglernens bezeichnet, den Anfang macht, wenn nur das Inwendiglernen redlich nachgeholt wird. Wenn man einen philosophischen oder mathematischen Satz erst Wort für Wort ins Gedächtnis aufgenommen hat, so hat man dann um so mehr Freiheit und Veranlassung, ihn zu beweisen und zu begreifen und der mehr äußerlichen Assimilation die innere hinzuzufügen. Einer der tiefsinnigsten Philosophen unserer Zeit und aller Zeiten, Hegel, theilt in seinem Aufsatz über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien folgende höchst merkwürdige Thatsache mit, daß er schon in seinem zwölften Lebensjahre wegen seiner Bestimmung für das theologische Seminar in Tübingen, die Wolffschen Definitionen von der sogenannten Idea clara an erlernt, und im vierzehnten Jahre die sämmtlichen Figuren und Regeln der

*) Vgl. bei Raumer, Gesch. d. Päd. III, 34.

Schlüſſe inne gehabt und ſie von da an immer behalten habe, und er fügt die für alle Gedächtnisübungen gültige Wahrheit hinzu: eine Erkenntnis, ſie ſei welche ſie wolle, auch die höchſte, müße man, um ſie zu beſitzen, im Gedächtniſſe haben; man möge nun damit anfangen oder damit endigen; werde damit angefangen, ſo habe man um ſo mehr Freiheit und Veranlaſſung, ſie ſelbſt zu denken. Aber freilich muß auch mit dem Selbſtdenken des zunächſt mechaniſch Aufgenommenen ein rechter Ernſt gemacht werden, wenn es nicht als ein todtes und iſolirt ſtehendes Material bald genug auch aus dem Gedächtnis herausfallen ſoll. Es giebt aber noch einen weſentlicheren Grund, weshalb man wenigſtens gewiſſe ſprachliche Erzeugniſſe Wort für Wort auswendig lernen muß. Dieſer Grund liegt in der Form der Schriftwerke. Nimmt man ein claſſiſch vollendetes Gedicht, ſo liegt ſeine Vollendung nicht bloß in der Tiefe des Gedankens, ſondern beſonders auch in der Form der Darſtellung, in der Wahl der Worte und Bilder, in der Wortſtellung, in dem Bau der Sätze, in dem Metrum und Aehnlichem. Man muß ſolche Gedichte Wort für Wort in ſich aufnehmen und vor allem in das Gedächtnis mechaniſch aufnehmen, um ein Gefühl für ſchöne und vollendete Form zu erlangen. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß man einem Schüler, dem man die Aufnahme eines ſolchen Gedichts zumuthet, ganz unverſtändliche Worte und Wendungen, die darin vorkommen, möglichſt erklärt; aber dann gehe man daran, dasſelbe ganz feſt und Wort für Wort memoriren zu laſſen. Ein ſolcher im Gedächtnis gegenwärtiger, formell vollendeter Inhalt wirkt faſt bewußtlos auf die Bildung des Formſinns; freilich aber in einem um ſo höheren Grade, je mehr man bei jeder paſſenden Gelegenheit darauf zurückgeht und ihn immer tiefere Wurzeln in Geiſt und Gemüth ſchlagen läßt. Auch für die Bildung des deutſchen Stils der Schüler iſt es ein treffliches Mittel, daß man ſie Abſchnitte einer claſſiſchen Proſa, wenn ſie dieſelben nach Inhalt und Zuſammenhang im weſentlichen verſtehen, Wort für Wort auswendig lernen und oft wiederholen läßt, zumal wenn man immer mehr Bemerkungen über die Form anknüpft, wenn ſie nahe liegen und verſtanden werden können. Wer ſo die Muſter guter Proſa in ſich trägt, gewöhnt ſich immer mehr, nach ihnen ſeinen eigenen Stil zu bilden und zu beurtheilen.*)

Deinhardt.

Gedächtnisübung, ſ. Memorirübungen.

Gedike, Friedrich, hat unter allen preußiſchen Schulmännern die umfangreichſte Wirkſamkeit gehabt und durch die raſtloſe Thätigkeit, die er in einem nur kurz zugemeſſenen Leben entfaltete, überall einen neugeſtaltenden Einfluß ausgeübt, der in den Schulen ſeines Vaterlandes noch unverkennbar fortwirkt. Er gehört zu den vielen Männern in der Geſchichte der Geiſtesbildung, die aus unſcheinbaren Anfängen und trotz vieler Hemmungen ſich zu einer bedeutenden Höhe emporgearbeitet haben und eine Leuchte und Vorbild für viele geworden ſind. — Er war im Dorfe Boberow bei Lenzen in der Priegnitz d. 15. Januar 1754 geboren. Sein Vater, ein kärglich beſoldeter Landprediger, konnte auf ſeine erſte Erziehung, welche in die traurigen Zeiten des ſiebenjährigen Krieges fiel, keine Sorgfalt wenden; er wuchs daher ſich ſelbſt überlaſſen auf; aber was für viele Urſache der Verwilderung wird, legte bei ihm den Grund zu der Selbſtändigkeit, die ſpäter ein Hauptzug ſeines Charakters war. Auch ſeine Verwaiſung im 9ten Lebensjahre und faſt gänzliche Hülfloſigkeit wurde für ihn zum Segen, denn gerade ſie führte ihn in ſeinem 12ten Jahre der Erziehungsſtätte zu, in welcher der von oberflächlichen Beurtheilern bis dahin für beinah ſtumpfſinnig gehaltene Knabe den Reichthum und die Kraft des inwendigen Menſchen zur ſchönſten Blüte ſchnell entfalten konnte.

*) Vgl. die Art. Bd. I. Anſchauung, S. 180 f.; Bildungsgehalt, S. 696 f.; Bd. II. Einübung, S. 70; Elementarſchule, S. 94; Erkenntnisvermögen, S. 190 f.; ferner das Beiſpiel der Engländer in Wieſe, Deutſche Briefe, S. 87; Palmer, Päd., S. 353 ff., 383 ff.; Held, Schulreden, S. 136—54; Mager, Die genet. Methode, S. 204—12; Waitz, Päd., §. 24.

Schmid.

Das Waisenhaus zu Züllichau, die uneigennützige und zärtliche Sorgfalt seines damaligen Leiters Steinbart und der eigene unermüdliche Fleiß Gedike's ließen den bisher fast aufgegebenen bald alle seine Mitschüler übertreffen und den Lieblingsschüler Steinbarts werden. Die Dankbarkeit, welche er stets seinem Wohlthäter bewahrte, und von dem er in der Jubelrede über die Freuden des Schulmanns 1781 sagte: „Wenn ich nützlich bin in den Sphären, die die Vorsehung mir zum Wirkungskreise anwies, so ist dieser Nutzen mit dein Werk," gehört zu den schönsten und fruchtbringendsten Seiten seines Charakters. Er bezog schon 1771 die Universität Frankfurt a. O., um Theologie zu studiren. Er betrieb das Studium der Gottesgelahrtheit und der alten Sprachen mit rastlosem Eifer und von seiner damaligen Seelenstimmung zeugt ein kleines Gedicht, das mit den Worten beginnt: „Heiter wie ein Traum von Götterfreuden eilt mein jugendliches Leben hin." Sein Biograph und Schwiegersohn Franz Horn meint zwar von dieser Zeit, daß man ihm eine fröhlichere Umgebung und vielleicht auch eine freiere Lebensansicht hätte wünschen mögen; aber G. gehörte zu den Naturen, die von den äußeren Verhältnissen sich nicht beherrschen lassen, sondern umgestaltend auf sie einwirken. So errichtete er hier in Verbindung mit seinem später in der Kirche hervorragenden Zeitgenossen Zöllner eine literarische Gesellschaft. Die Berufung Steinbarts zum Professor der Philosophie nach Frankfurt führte ihn wieder in das Haus seines väterlichen Freundes und hier begann er seine pädagogische Thätigkeit mit dem Unterrichte mehrerer Studenten. Im Jahr 1775 ging er als Privatlehrer der Söhne des Propsts Spalding nach Berlin und 1776 wurde er Subrector des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii. Er war damals, wie er in der Jubelrede am 27. December 1781 und in seinem Abschiedsprogramm 1793 sagt, „ein Jüngling, der so eben selbst erst die Hörsäle seiner Lehrer verlassen, ein Jüngling ohne alle Erfahrung und Menschenkenntnis, aber voll Wünsche, voll Enthusiasmus, voll Riesenpläne, voll Ungeduld." Wohl ihm, daß auf dieser Anstalt der noch schüchterne aber muthig aufstrebende Jüngling das Feld für die Entfaltung aller seiner edlen Regungen fand, oder vielmehr er sich ein Feld daraus machte, denn ein gewöhnlicher Lehrer wäre auf der gesunkenen Anstalt mit verkommen. Er fand in den 3 oberen Classen nur 12 Schüler vor, aber seine Lehrthätigkeit und das Interesse, das er für die damals wichtigsten Fragen der Pädagogik öffentlich, namentlich als er 1778 Prorector geworden war, durch seine Schrift „Aristoteles und Basedow" an den Tag legte, erwarben der Schule, an welcher er wirkte, das Vertrauen des Publicums und ihm schon 1779 die Berufung zum Directorat derselben.

Von jetzt an gleicht seine Lebensbahn einer Reihe von Triumphen, bei welchen ihm fördernd zur Seite stand die Gunst des damaligen Etatsminister Freiherrn von Zedlitz, dem er 1779 sein Buch „Aristoteles und Basedow" gewidmet hatte, und dessen fast täglichen Umgang er frühzeitig dadurch erwarb, daß er ihn in der alten Literatur, besonders in der griechischen Sprache unterrichtete. G. wurde 1784 Ober-Consistorialrath, 1787 in dem auf Vorschlag des Ministers Zedlitz neu errichteten Oberschulcollegium Oberschulrath, 1790 Mitglied der K. Akademie der Wissenschaften und Assessor der Akademie der Künste, 1791 Mitdirector des damals vereinigten Berlin'schen und Köln'schen Gymnasii, gleichzeitig Doctor der Theologie, 1793 nach Büschings Tod alleiniger Director dieses Gymnasiums. Außerdem hatte er am 9. October 1787 ein philologisch-pädagogisches Seminar unter seiner alleinigen Leitung gegründet.

Bei den Ansprüchen, die heutzutage an ein Amt, wie G. deren viele bekleidete, gemacht werden, möchte es unmöglich scheinen, auch nur einigen derselben zugleich zu genügen, aber die größere Einfachheit der Geschäftsführung und der glückliche Umstand, daß G. als Director zugleich seine oberste Behörde war, erleichterten ihm die Führung desjenigen Amtes, dem er vorzüglich lebte und in dem er in einer so selbständigen Weise wie selten jemand seine Einsicht konnte walten lassen und seine ganze Kraft entfalten, nämlich des Directorats seines Gymnasii. Die Periode von 1779 bis 1793, wo er Director des Friedrichs-Werder'schen Gymnasii war, ist als die Blüthezeit seines

Lebens zu betrachten. „Ja viel ſind der Freuden, die ich während meines ſiebzehnjährigen Schulamts an dieſer Anſtalt genoß, weit mehr als die kühnſte Hoffnung des Jünglings zu ahnen wagte," ſagte er ſelbſt und mit vollem Rechte in ſeinem Programm zur Einführung als Director des Berlin'ſchen Gymnaſii 1793. Das Werder'ſche Gymnaſium ſah er durch ſeine Leitung bald aus ſeiner Geſunkenheit zu der blühendſten Lehranſtalt der Hauptſtadt ſich erheben, das Vertrauen der Eltern aller Stände führte ihm Söhne zu, ſo daß ſich die Schülerzahl in raſcher Progreſſion von 94 auf 310 hob, um ſo beachtenswerther zu einer Zeit, wo in Berlin die Unterweiſung der Kinder durch Privatlehrer und in Privatſchulen eine herrſchende Mode geworden war, ſo daß ſelbſt das blühende Berliniſche Gymnaſium damals nur 252 Schüler zählte.

Dem Friedrichs-Werder'ſchen Gymnaſium gab er die Organiſation, die nicht nur noch an demſelben vorherrſcht, ſondern durch die einflußreiche Stellung, die G. bald im Schulweſen gewann, auch maßgebend für die übrigen Gymnaſien geworden iſt. Selbſt der Umſtand, daß G. Collegen von geringerer Befähigung neben ſich hatte, ließ ſeine große Bedeutung erſt recht hervortreten und was er vermochte vollſtändig zeigen. Dabei erfreute er ſich einer ununterbrochenen Geſundheit, ſo daß er unermüdlich die kleinſten Details des Schulamts mit gleicher Sorgfalt wie die ſchwierigſten Aufgaben ſeiner hohen Stellung im Schulweſen behandelte. An dem Berlin'ſchen Gymnaſio fand er mehr mit bewährter Amtsklugheit zu erhalten als zu ſchaffen und ein Lehrercollegium von Männern, die faſt alle ihren Wirkungskreis rühmlichſt ausfüllten, an deren Spitze die Namen Heindorf der ältere, Michelſen, Spalding, Fiſcher glänzten. G. hat von beiden Gymnaſien das anſchaulichſte Bild in ſeinen Schulprogrammen, die er nach damaliger Einrichtung alle ganz ſelbſt ſchrieb, entworfen, von dem Friedrichs-Werder'ſchen beſonders in der Geſchichte desſelben zur Feier ſeines hundertjährigen Jubiläums 1781 und in dem Nachtrag zu deſſen Geſchichte und der des Berliniſch-Kölniſchen Gymnaſiums 1793, von dem letzteren allein in ſeiner „Kurzen Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung" desſelben 1796.

Seine Thätigkeit als Director zerfällt in die organiſirende, in die leitende und in die erziehende. An dem Friedrichs-Werder'ſchen Gymnaſio zeigte er ſein organiſatoriſches Talent durch die Einführung und Handhabung einer ſicheren und durchgreifenden Leitung, welche die einzelnen Theile der Anſtalt zu einem zuſammenhängenden Ganzen verband. Er ward aber nicht nur der Geſetzgeber für ſeine Schule, ſondern die alles beſtändig belebende Seele. Außerdem daß er die wichtigſten Unterrichtsſtunden ſelbſt übernahm, traf er ſolche Einrichtungen, daß alles, was Disciplin und Unterricht betraf, in geregelter Weiſe zu ſeiner Kenntnis kam. Er inſpicirte faſt täglich ſämmtliche Claſſen, nahm Kenntnis von der ſittlichen Führung der Schüler durch Controle der von ihm eingeführten Tagebücher und durch monatliche ſchriftliche Berichte der Lehrer über ihre Schüler, ſorgte für Ertheilung vierteljährlicher und wo es nöthig war wöchentlicher Cenſuren, hielt regelmäßige Reviſionen der ſchriftlichen Arbeiten, auf deren Anfertigung er großes Gewicht legte, und worüber ſeine Aufzeichnungen in den Gymnaſialacten noch vorhanden ſind, hielt mit den Lehrern regelmäßige Conferenzen, worin er ſeine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler in jeder Weiſe an den Tag legte. Die Hauptaufgabe und zugleich der wahre Prüfſtein für das Directorialtalent war aber zu jener Zeit, wo es noch kein genau vorgeſchriebenes Schema dafür gab, die Anlegung des Lectionsplans. Sein erſtes Directorat fiel noch in die Blütezeit des Philanthropismus und angeſteckt davon huldigten die Schüler mehr oder weniger dem Encyklopädismus und der Vielwiſſerei; auch G. war in der Jugendzeit ſeines Lehramtes ein Bewunderer von Baſedow und Campe geweſen, aber das bewährte Bildungselement der alten Sprachen, welche „todte" zu nennen er für „einfältig" erklärte, war ihm durch fleißige Beſchäftigung mit denſelben ſo zum Bewußtſein gekommen, daß er ſie ſtets zu den Hauptgegenſtänden ſeines Lehrplans machte und nach den Leiſtungen im Lateiniſchen die Claſſe der Schüler beſtimmte. Als die zwei Erforderniſſe eines guten Lectionsplans

giebt er im Programm von 1796 an: 1) „daß ein und der andere Lehrer in seinem Hauptfache in mehreren Classen unterrichte und so sich seine Schüler nach und nach zuziehe; 2) daß in andern Lectionen mehrere Lehrer zu gleicher Zeit Unterricht geben, wodurch es möglich wird, daß ein Schüler nach Maßgabe seiner Fortschritte in Ansehung des einen Gegenstandes in einer höhern, in Ansehung eines andern in einer niedern Classe sitzen könne." Er gab also dem mit Parallelismus verbundenen Fachsysteme den Vorzug, das kaum zehn Jahre nach seinem Tode durch das Classensystem verdrängt wurde. Durch Befolgung dieses zweiten Erfordernisses entstand freilich mitunter eine Zersplitterung einzelner Lehrgegenstände, wie sie jetzt unmöglich scheint, daß z. B. im Sommer 1791 auf dem Werder'schen Gymnasio in Prima der Director wöchentlich 1 St. Horaz, 1 St. Lat. Stil, 1 St. Lateln (?), von den Lehrern neben ihm Plesmann Tacitus, Welsser Virgil, Koch Sueton in je einer Stunde lehrten; G. gab außerdem gleichzeitig 1 St. Theorie des deutschen Stils, 2 St. Encyklopädie, 1 St. philosophische Geschichte. Die Zahl der wöchentlichen Stunden überhaupt betrug 30, darunter waren in Prima Hydraulik, Wasserbaukunst, bürgerliche Baukunst, hydrostatische Aerometrie.

Auf die Lehrer der von ihm geleiteten Anstalten wirkte er außer dem oben angegebenen Organismus vorzugsweise durch sein Beispiel. Sein überall hindringender Blick, sein stets waches Auge, seine unermüdliche Thätigkeit, seine ausgezeichnete Lehrgeschicklichkeit brachten in alle eine gewisse Schwungkraft; mit dem vorzüglichsten Erfolge wirkte er aber auf die jüngeren Lehrer. Säumigen Collegen gegenüber war er der ernste Vorgesetzte, so schrieb er in einem Circular vom 8. September 1791 „Sobald einer von den Herren, wie leider noch immer gar zu gewöhnlich geschieht, ein oder mehrere (Censur-) Bücher 3 oder 4 Tage bei sich liegen läßt, so entstehen daraus natürlich mancherlei nachtheilige Folgen. Ich wiederhole also auch diesmal meine so oft gethane Bitte, sich doch sogleich an diese Arbeit zu machen und nicht durch Verschleben und Verzögern mir selbst die Arbeit zu erschweren." Dabei konnte er doch in seiner Abschiedsrede 1793 zu denselben Lehrern äußern: „Die Freundschaft und Einigkeit, die in unserm Kreise herrschte, ist vielleicht beispiellos." Um jeden Misklang zwischen sich und seinen Mitarbeitern zu vermeiden, lehnte er, als er alleiniger Director des Berlinisch-Kölnischen Gymnasii geworden war, die ihm vom Magistrate übertragene Beibehaltung des Directorats vom Werder'schen Gymnasio ab. Er hatte sich anfänglich dazu unter Abtretung der Hälfte seines Einkommens zu Gunsten seiner früheren Collegen bereit erklärt, weil es der Wunsch des Publicums zu sein schien und der aller seiner Mitarbeiter gewesen war. Später aber wollte der Prorector Plesmann lieber einziger Vorsteher des Gymnasii als Rector unter Gedikes Direction sein, und deshalb legte G. nicht nur sein erstes Directorat nieder, sondern empfahl auch dem Magistrate Plesmann zum Director. Letzteres geschah wohl mehr, um den ihm von Plesmann gemachten Vorwurf des Egoismus durch einen Act großmüthiger Vergeltung abzuwehren, als daß er wirklich von seiner Empfehlung überzeugt sein konnte; wenigstens brachte Plesmanns Unfähigkeit sehr bald das von G. so gehobene Gymnasium wieder zu der früheren Unbedeutendheit herab. Indes wies G. bei seinem Scheiden durch die Empfehlung der Anstellung des Seminaristen Bernhardi zugleich auf den Mann hin, der von allen Schulmännern Berlins später am besten verstand, Gedike's Werk fortzusetzen und noch genialer auszubilden. Zu den Lehrern am Berlin'schen Gymnasio stand G. in einem engeren Freundschaftsverhältnisse, namentlich zu Michelsen, Delbrük und Spalding. Bei seinen Schülern hatte er von der untersten Stufe an stets das Ziel im Auge, sie zu gebildeten Männern zu erziehen; er suchte dies Ziel von seiner Seite durch einen wohldurchdachten, sorgfältigen und anregenden Unterricht, von Seiten der Schüler durch einen geregelten Fleiß derselben zu erreichen. Die beständige Abwechselung der Gegenstände und der Lehrer in den Lectionen sollte die Schüler vor Ermüdung bewahren, der Unterrichtsstoff sollte schon von Anfang an Gelegenheit zu mancherlei Uebungen des Verstandes und zur Erlernung sowie zur Entwickelung moralischer, historischer, geographischer und

beſonders naturhiſtoriſcher Begriffe geben. Der Fleiß ſollte nicht auf Zwang, ſondern auf Luſt und Ehrtrieb geſtützt ſein; vorzüglichen Werth legte er auf den Privatfleiß, „auch die Ferien durften, wie er ſagte (Prog. 1796), für ſeine Scholaren keine Tage des bloßen Müßiggangs ſein, ſondern vielmehr genutzt werden, die jungen Leute früh zu eigner Selbſtthätigkeit zu gewöhnen.“ Sein eigner Vortrag war in Materie und Form frei von aller Pedanterie und ſeine natürliche Lebendigkeit verkündete das Feuer, mit welchem er ſeinen Beruf liebte. Bei den öffentlichen Oſterprüfungen, die damals noch die Theilnahme des Publicums erregt zu haben ſcheinen, und bei denen er gern und viel auftrat, riß er nicht nur die Schüler mit ſich fort, ſondern gewann auch unter den Zuhörern ſeiner Schule manche neue Gönner. Bei der Schulzucht befolgte er den Grundſatz, Vergehungen lieber zu verhüten als zu beſtrafen. In den erſten drittehalb Jahren am Berlin'ſchen Gymnaſium hatte er nur einmal eine zweiſtündige Carcerſtrafe verhängt; grobe Widerſpänſtigkeit ſtrafte er in den unteren Claſſen mit körperlicher Züchtigung, in den oberen mit zeitweiliger Degradation in eine tiefere Claſſe oder mit Einſperren. Selten relegirte er, weil er faſt nie an einem jungen Menſchen verzweifelte. Seine Perſönlichkeit bedurfte um Achtung und Gehorſam einzuflößen wenig äußerer Mittel. Seine feſte männliche Geſtalt, ſeine kräftige Stimme und der biedere ungeſchminkte Ton ſeiner Rede athmeten Sicherheit und flößten darum auch anderen Vertrauen ein. Bei Disciplinargeſchäften blieb er innerlich ſtets ruhig und leidenſchaftslos, weil er von dem Gedanken durchdrungen war, daß der Lehrer von ſeinem Schüler nie beleidigt werden könne. Obgleich ſein äußeres Benehmen öfters etwas rauhes und zurückſtoßendes hatte, war er doch der tiefſten Empfindung fähig und beſaß bei aller Strenge eine große Liebe zu ſeinen Schülern. „Die Liebe meiner Zöglinge, ſagte er (Abſchiedsrede 1793), war ſtets ein weſentlicher Beſtandtheil meines Glücks. Glücklich werde ich ſein, wenn auch in Zukunft mein Andenken nicht ganz unwirkſam für Ihre ferneren Fortſchritte in allem Edlen und Guten iſt. Wohl mir, wenn dann auch nur ein und der andere unter Ihnen noch ſpät mein Andenken ſegnet.“ Dieſer Wunſch iſt ihm reichlich erfüllt worden; denn das Gymnaſium, von welchem ſcheidend er dieſe Worte ſprach, genießt noch heute die Früchte ſolches Segens, indem es Gedike drei Stiftungen ſeiner Schüler Wackenroder, K. Witte und Falbe verdankt, welche durch dieſe That den in der Jubelrede 1781 von ihm ausgeſprochenen Wunſch erfüllten, daß auch ſeinen Schülern einſt ſein Andenken noch dann werth ſein möge, wenn ſie ſeiner nicht mehr bedürften. Es kann nicht auffallen, daß ſein Charakter nicht allen Schülern in gleicher Weiſe zuſagte; ſo hatte er bei einem ſeiner geiſtvollſten Schüler, Ludwig Tieck, nach deſſen Biographie von R. Köpke, im ganzen keinen günſtigen Eindruck hinterlaſſen. Kein Wunder! Ein Dirigent, der bei einem großen Inſtitute und den einzelnen Theilen desſelben mechaniſche Ordnung für etwas ſehr weſentliches hielt, konnte an der ſchrankenloſen Genialität Tiecks, an dem er beſtändig das Verſäumen der Arbeiten und Zuſpätkommen, das Nachlaſſen in Lernbegierde und Fleiß zu tadeln fand, ebenſo wenig Gefallen finden, wie Tieck an ſeiner „Rauhe und Härte, ja Ungerechtigkeit,“ doch mußte auch er zugeſtehen: „Man fühlte ſeine überwiegende Kraft, die bei allen Sonderbarkeiten auch den Widerſtrebenden zur Anerkennung zwang (Th. I. p. 47.).“

Mit dem Amte des Gymnaſialdirectors verband G. ſchon früh das eines Oberconſiſtorial- und Oberſchulraths, wodurch ſein Einfluß weit über ſeinen eigentlichen Wirkungskreis hinausreichte. Prof. Valentin Schmidt, ſein mehrjähriger Amtsgenoſſe und Prorector an der Kölniſchen Schule, ſchildert (Schlichtegroll, Nekrolog f. d. 19. Jahrh. Bd. 2.) ihn als Geſchäftsmann mit folgenden Worten: „Er penetrirte ſchnell, erwog mit reifem Beurtheilungsvermögen ſeinen Gegenſtand von mehreren Seiten, ordnete ſeine Ideen und brachte ſie deutlich im Zuſammenhange aufs Papier. Daher entſtanden unter ſeiner Hand Gutachten, Berichte und Generaltabellen, die mit Recht den Beifall der Kenner hatten. Er wußte bei noch ſo ſtarken Convoluten von Acten ſich leicht durchzuarbeiten und die Schale vom Kern zu ſondern.“ (S. 40.) „Faſt immer fand man ihn in ſeinem Zimmer unter

Acten, Schriften und Zeitungen gleichsam vergraben." Am wichtigsten unter den vielen von ihm unter Meierotto's Mitwirkung vorgeschlagenen und ausgearbeiteten Edicten ist das vom 23. December 1788, daß die Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe. Obgleich diese Verfügung sich noch nicht auf alle gelehrten Schulen ohne Ausnahme bezog und von einigen Universitätslehrern als Pedanterie bespöttelt wurde, so war es doch ein heilsamer Anfang für die Regelung sowohl des zu erstrebenden Zieles gelehrter Schulen als auch der Grundbedingungen erfolgreicher Universitätsstudien für die Einzelnen; denn das bis dahin gültige Edict vom 25. August 1708, daß Landeskinder, die K. preußische Universitäten besuchten, bei ihrer Ankunft die Testimonia von ihrem Beichtvater und von allen Praeceptoribus unterschrieben vorliegen und von denen Decanis wohl examinirt werden sollten, hatte die Universitäten mit misrathenen Studenten überfüllt.

Als ein Ausfluß seiner Stellung im Oberschulcollegio ist auch das für die Bildung tüchtiger Schulmänner unter ihm so wichtig gewordene am 9. Oct. 1787 gegründete und seiner persönlichen Leitung bis an seinen Tod überlassene Seminar für gelehrte Schulen zu betrachten. Das Oberschulcollegium gab jährlich 1000 Thlr. dazu her, und G. errichtete zur Uebung der zuerst 5, dann 8 Seminaristen eine 6. Classe auf dem Werder'schen Gymnasium; 1793 nahm er das Seminar mit an das Berlinische Gymnasium hinüber. Ausführliche Nachricht davon ist in seinem Programm von 1790 enthalten. G. selbst aber machte sich nicht nur die theoretische und praktische Ausbildung der aufgenommenen Mitglieder zu einer Hauptangelegenheit, sondern leitete auch die wissenschaftliche Weiterbildung derselben durch häufige Conferenzen über die angefertigten pädagogischen Arbeiten in deutscher und über die philologischen in lateinischer Sprache in der in Verbindung mit dem Seminar gegründeten philologischen Societät. Es machte ihm Freude, die jungen Männer ihren Fähigkeiten gemäß in den verschiedensten Classen und Lehrfächern zu beschäftigen und sie durch seinen weitreichenden Einfluß in Schulstellen zu befördern; er wollte ihnen als Leiter und väterlicher Freund nützen, nicht sie für die Zwecke seiner Schule abnutzen, dabei aber behielt er stets den Grundsatz im Auge, daß sie nicht wirklich Lehrer irgend eines Gymnasiums seien, sondern es unter seiner Leitung erst werden sollten. Unter den Seminaristen, die sich in seinen Programmen erwähnt finden, sind daher viele, die später im Lehramt hervorgeleuchtet haben, wie Bernhardi, Spilleke, Köpke, Süvern, Gotthold, Hasselbach, Falbe, Rambach, Delbrück, Bredow, Stein und auch Schleiermacher, der als Lehrer, zwar nicht auf dem Gymnasium aber auf der Hochschule, nicht leicht erreicht, schwerlich übertroffen sein mag.

Neben der praktischen Thätigkeit Gedike's gieng von Anfang an eine wissenschaftliche her, die ihn zunächst und überwiegend in das pädagogische Gebiet leitete, aber doch theilweise auch in das damals wieder erwachende Studium der alten Literatur fördernd eingriff. Obgleich er selbst sagt, daß er in die Bahn des Schulmanns mit dem Entschluß getreten sei, sie bei der ersten Gelegenheit wieder zu verlassen, so machte er doch, sobald er seinen Beruf erkannt hatte, pädagogische Schriften zu seiner Lieblingslectüre. Die philanthropischen Neuerer Basedow und Campe nahmen ihn zunächst für sich ein und führten ihn auf die Frage: „Sollte es unter den Alten gar keinen Erziehungsphilosophen wie diese gegeben haben?" Hierdurch entstand seine erste pädagogische Schrift: „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern," dessen erste Abtheilung Uebersetzung der bei Aristoteles, Platon, Quintilian und Gellius enthaltenen Gedanken über Erziehung, dessen 2te eigne Aufsätze vom Lesenlernen, Sprachstudium, Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens und Vorschläge dazu enthält. Er gab dieselbe schon 1779 als Prorector heraus und verkündete schon durch dieses Interesse für allgemeine pädagogische Fragen seine höhere Bestimmung in diesem Gebiete. Es ergriff ihn die Wahrheit von Quintillans Aeußerung, daß die Anfangsgründe von dem geschicktesten Manne am besten beigebracht werden könnten, und die weitere Verfolgung dieses Gedankens veranlaßte ihn zu tieferem Ein-

gehen in die Methode des ersten Unterrichts. So entstand seine meistens dialogisch durchgeführte Abhandlung „Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien," nach welcher bei dem Kinde zuerst die Methode der Imagination angewendet und auf diese die des Gedächtnisses folgen soll, sobald dies durch Bearbeitung der sinnlichen Neugier und der Imagination zu einer merklichen Größe herangewachsen sein wird. Der so vorbereitete Zögling wird freilich erst mit dem zwölften Lebensjahre lesen lernen, aber dann auch in einer Woche und gleich den Begriffen, Empfindungen, Leidenschaften angemessen. Hierauf soll das Schreiben folgen. Von der Richtigkeit seiner Ansicht war G. so überzeugt, daß er 1791 als Gymnasialdirector ein „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren" verfaßte, in welchem er in durchdachter Weise durchführte, die Kinder anstatt der synthetischen durch die analytische Methode lesen zu lehren, d. h. durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lernen zu lassen. Er hatte beim Gebrauch des Buches vornehmlich auf den häuslichen Unterricht gerechnet, aber der alte Schlendrian beim Lesenlernen wurde sehr bald zweckmäßiger und wirksamer durch die Lautirmethode überwunden, und so fand seine Methode keinen Eingang. In den Aufsätzen „Vom Sprachstudium überhaupt, Von der lateinischen Sprache, Woher der allgemeine Fond zur Schulverbesserung?" äußert sich viel Scharfblick für die Erkennung der vorhandenen Mängel, aber zugleich in den Verbesserungsvorschlägen mehr jugendlicher Eifer, der auch über die Trümmer gewohnter Zustände hinweg zum Ziele zu rennen strebt, als besonnene Beachtung des Bestehenden und Erstrebung des Möglichen. So spricht er unter anderm den halb richtigen aber deshalb um so gefährlicheren und oft wiederholten Satz aus: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man diese Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannten latein. Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist." Das Richtige in dem ersten Theile dieser Aeußerung hat sich durch die spätere geschichtliche Entwicklung des Schulwesens bewährt,*) das Unmögliche des letzten aber hat G. selbst bei seiner Schulpraxis eingesehen, indem er stets Kinder mit 7 und 8 Jahren in die Sexta des Gymnasii aufgenommen hat, denen doch die wirkliche Bestimmung zum Gelehrten auch der hellsehendste Schulmann nicht anmerken kann. — Die Abhandlung über die Beschaffung eines allgemeinen Fonds zur Schulverbesserung zeigt ganz richtig den Hauptgrund des Schulverfalls darin, daß beim Schulstande für die äußerliche Zufriedenheit eines Mannes, der sich fühlt, zu wenig gesorgt ist, und unter seinen Verbesserungsvorschlägen ist der zweckmäßigste die Ueberwachung der Privatinstitute durch ein Schulcollegium, damit nicht diese und die Privaterziehung überhaupt den öffentlichen Schulen die Schulgelder entzögen. Aber seinen Schmerzensruf: „O die Zeiten sind so ziemlich vorbei!" nämlich durch milde Stiftungen und Vermächtnisse, durch freiwillige Geschenke und Beiträge den Schulfonds zu verbessern, hat er in seiner Directoralwirksamkeit vielfach widerlegt gefunden, am glänzendsten durch das Glück, daß das erste Jahr seines Directorats am Berlinischen Gymnasio auch das erste Jahr der Eröffnung und des völligen Genusses der Strett'schen Stiftung war, wodurch diesem Gymnasium ein Vermächtnis von fast 200,000 Thlr. zufiel. Die ausführliche Nachricht vom Stifter und der Stiftung gab er im Programm von 1794. In seinen vielen Schulprogrammen hatte er hauptsächlich das Publikum im Auge, schrieb sie deshalb in deutscher Sprache und behandelte in ihnen entweder wichtige pädagogische Fragen oder gab Berichte über die Geschichte und Zustände der von ihm geleiteten Gymnasien. Seine kleinen Schulschriften fanden schon früh einen solchen Beifall, daß er i. J. 1789 die gesammelten herausgab und dem damaligen Minister von Wöllner widmete, bei dem G. eine kurze Zeit misliebig geworden war, weil er nicht für eine Cassation gestimmt hatte und deshalb bei künftigen Cassationsfällen nicht mitvotiren sollte. Ein

*) Wir in Württemberg möchten unsere lat. Schulen nicht missen. D. Red.

zweiter Band der gesammelten Schulschriften, dem Propst Teller, „seinem freundschaftlichen Collegen und dem mit Luthers Geist (! d. Red.) unermüdeten unerschrockenen Wahrheitsforscher," wie er ihn in der Dedication nennt, gewidmet, erschien 1795. G. war ein Gesinnungsgenosse Tellers und Zöllners und mit diesen ein Freund und Beförderer der Aufklärung; wie er aber in seiner theologischen Anschauung den Boden der Reformation nicht verließ, sondern in dem großen deutschen Kirchenreformator M. Luther auch den Regenerator des deutschen Schulwesens erkannte, bewies seine Schrift: „Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt" (Progr. v. 1792).

Zur Förderung des sprachlichen Unterrichts, für den er in den damaligen unzweckmäßigen Hülfsmitteln ein Haupthindernis erkannte, verfaßte er nach einander Lesebücher und Chrestomathien für das Lateinische, Griechische, Französische, Englische, bei welchem er, wie überall, zugleich die Verbreitung sachlicher Kenntnisse im Auge hatte. Sein griechisches Lesebuch für die ersten Anfänger erschien zuerst 1781, gleichzeitig mit M. Tullii Ciceronis historia philosophiae antiquae ex omnibus illius scriptis collegit etc., sein englisches 1795. Alle haben mehrere Auflagen erlebt, am meisten verbreitet ist sein 1782 zuerst herausgegebenes lateinisches Lesebuch, das 1857 zum dreiundzwanzigsten Male mit den nothwendigen Erweiterungen in den Beispielen für die Formenlehre erschienen ist und noch jetzt an hiesigen Schulen gebraucht wird. Daß G. auch den wissenschaftlichen Anforderungen seiner Zeit an die Philologie gewachsen war, beweist seine Ausgabe von Sophoclis Philoctetes Graece cum notis, Berolini 1781; manche seiner Emendationen haben noch ihre Geltung. Daß er das Griechische ohne Accente drucken ließ, weil sie bei der Lectüre der Dichter unnütz und für das Metrum sogar nachtheilig wären, gehört auch dem falschen Zweckmäßigkeitsprincipe an, dem er vornehmlich in den ersten Jahren huldigte. Seine handschriftlich noch vorhandenen „Bemerkungen aus und über die classischen Scribenten der Griechen und Römer" geben auch einen Beweis von seinen vielseitigen und sorgfältigen philologischen Studien. Eine Sammlung vermischter Schriften, die er 1801 drucken ließ, enthält verschiedene sprachliche und antiquarische Abhandlungen, welche in mehr oder weniger Beziehung zu den Schuldisciplinen stehen. Außerdem war er fleißiger Mitarbeiter an Zeitschriften und Zeitungen, rühriger und fruchtbarer Gelegenheitsdichter, eifriger Briefschreiber, namentlich wo ihn sein Herz dazu drängte. Dem Orden der Freimaurer gehörte er mit begeisterter Theilnahme an. Ein genaues Verzeichnis seiner Schriften findet sich in der Allgem. Encyklopädie von Ersch und Gruber, Fr. Gedike von Döring.

Eine merkwürdige Episode mehr von psychologischem als pädagogischem Interesse bildet in Gedike's Leben die Werbung um seine nachherige Gattin. Obgleich schon Gymnasialdirector stand er doch noch im Jünglingsalter, als ihn eine leidenschaftliche Neigung zu einem liebenswürdigen reichbegabten Mädchen, der Tochter eines Beamten ergriff. Als er nach langer Zögerung ihr Jawort erhalten, zog sie dasselbe acht Tage nachher wieder zurück; in ihm aber war die Macht der Liebe zu der Spröden so stark, daß er unter den heftigsten Seelenqualen um die Wiedererwerbung seiner verlornen Braut rang, bis sie ihm nach einem Jahre, das er selbst „ein schreckliches" nennt, die Hand reichte. Zwanzig Jahre lang bis an sein Lebensende beglückte sie ihn wahrhaft als seine Gattin. Seine als Anhang zu seiner Biographie von Franz Horn gedruckten zahlreichen Gedichte lassen uns einen tieferen Blick in sein schönes Familienverhältnis und in das reiche Gefühlsleben des äußerlich oft kalten und abstoßenden Mannes thun.

Durch das Directorat am Berlinischen Gymnasio waren seine äußeren Verhältnisse sehr günstig geworden; sein Körper, durch keine Verirrung der Jugend geschwächt, war der gewaltigen Arbeitslast gewachsen, namentlich erfreute er sich seit 1785 einer ununterbrochenen Gesundheit. 1797 reiste er nach Italien, um Turin, Florenz, Rom, Neapel und Venedig in drei Monaten zu sehen; von Venedig, wo er die Nachricht von der gefährlichen Krankheit seines Freundes und Stellvertreters Micheisen erhielt, eilte er im

Postwagen sieben Tage und sieben Nächte ununterbrochen nach Berlin zurück. Seitdem bemerkte seine Familie, daß sein Gesundheitszustand nicht mehr die frühere Festigkeit und Kraft besitze, er aber wollte sich nicht entschließen, seine Arbeiten durch das Aufgeben eines seiner Aemter zu vermindern. Im Sommer 1802 machte er einem höheren Auftrage zufolge zur Regulirung des Schulwesens eine beschwerliche Reise in die neu erworbenen Provinzen Süd- und Neu-Ostpreußen, fiel aber gegen Ende des Jahrs in ein heftiges Nervenfieber, von dem er sich nur wieder aufraffte, um am zwölften April 1803 die öffentliche Prüfung selbst zu leiten, brach aber gleich hernach wieder zusammen und endete am 2. Mai sein rühmliches Leben. Der Professor Spalding hielt ihm die Gedächtnisrede in lateinischer Sprache, worin er unter Anerkennung der großen Verdienste Gedike's äußerte: neque enim fas fuerit et magno opprobrio cesserit huic gymnasio, si unquam talis antistitis sacrorum suorum immemor reperiatur obmutescatque in tanta dicendi materia. Der Hörsaal des Gymnasiums bewahrt noch die Copie seines von Graff in Lebensgröße gemalten Bildes. **E. Bonnell.**

Geduld, s. Erzieher.

Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei. Gefühllosigkeit ist nicht Mangel an Gefühl überhaupt — das Selbstgefühl, freilich in der unedelsten Form der Selbstsucht, ist bei dem „Gefühllosen" sehr stark entwickelt; wir bezeichnen vielmehr mit jenem Worte die Abwesenheit der edleren sittlichen Gefühle des Mitleids, der Theilnahme, des Wohlwollens, hervorgehend aus dem Mangel des sympathetischen Gefühls. Dieses, obwohl es noch überwiegend sinnlicher Natur und keineswegs dem rein sittlichen Wohlwollen, wie es in der werkthätigen christlichen Liebe seinen prägnantesten Ausdruck findet, gleichzustellen ist, bildet doch die nothwendige Grundlage für die sittliche Entwicklung und Bildung überhaupt, weshalb wir auch mit Recht seinen Mangel als Roheit und Barbarei bezeichnen. Insofern wir das Herz als den Sitz der Gefühle betrachten, und unter dem Wort „Herz" insbesondere das Mitgefühl verstehen, sagen wir auch vom Gefühllosen, er habe kein Herz oder sein Herz sei verhärtet. So natürlich dem Menschen als einem geselligen Wesen das Mitgefühl auch ist — Kinder weinen, wenn sie Erwachsene in Thränen sehen, und fühlen den Sinn der Worte schon aus den Gesichtszügen und Geberden des Sprechenden heraus, auch wenn ihnen das Verständnis der Rede noch abgeht: — so kann doch der Trieb der Selbstsucht bald so übermächtig werden, daß er den Sinn gefangen nimmt und dieser kein Verständnis mehr hat für die Gefühle anderer, weil er nur mit dem eigenen Ich beschäftigt ist. Wir haben also das Kind vor Gefühllosigkeit zunächst und vor allem dadurch zu bewahren, daß wir seinen Egoismus, wo er hervortritt, beschränken und seinen Willen in Zucht nehmen. Noch ehe das Kind einen Begriff vom Pflanzenleben hat, muß die Zucht schon dafür sorgen, daß es nicht muthwillig den blühenden Zweig vom Obstbaum oder den zarten Pflänzling aus dem Boden reißt. Schon das unmündige Kind muß gehindert werden, daß es mit der Peitsche nicht nach Belieben auf Menschen und Thiere losschlage, daß es nicht alles, was ihm unter die Hand kommt, zerbreche. Der Zerstörungstrieb als Moment in der Entwicklung des freien selbstbewußten Geistes hat seine Berechtigung; er ist wesentlich ein Ausfluß des Thätigkeitstriebes und wir haben deshalb über sein Hervortreten nicht zu erschrecken, sondern ihn nur vor Ueberschreitung vernünftiger Grenzen zu behüten und in seinen Aeußerungen zu leiten. Eine zu ängstliche Beschränkung der Willkür des Kindes, ein Fernhalten desselben von jeder rauhen Berührung mit der Außenwelt, jene künstliche Erzeugung thränenseliger Sanftmuth und Empfindelei wäre das andere Extrem, das vor lauter Zartsinn und Empfindsamkeit zu moralischer Schwäche und abermals zum egoistischen Zurückziehen auf das eigene Ich führen würde. Der Knabe, der vielleicht als Mann sein Blut für das Vaterland vergießen muß, soll nicht über jeden Blutstropfen jammern oder bei einer leichten Schnittwunde in Ohnmacht fallen. Wir wollen es ihm auch nicht als Hang zur Grausamkeit auslegen, wenn er etwa im Schlachthause — Mädchen halten sich

von solchen Stätten ohnehin fern — mit Spannung der Bewältigung und dem Tode der Hausthiere durch Menschenhand zuschaut. Etwas anderes ist aber „jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang" (Palmer, evang. Päd., S. 276 ff.), von der nur ein Schritt ist zur vorsätzlichen überlegten Thierquälerei. Hat der junge Mensch erst im Unterdrücken und Zerstören des thierischen Lebens die Regungen des Mitleids überwinden gelernt, so wird er herangewachsen auch zur Menschenquälerei fortschreiten und mit kaltem Blut Menschen hinzuopfern im Stande sein.*) Wie die Geschichte von den blutdürstigen Despoten, von einem Nero, Dschingis-Chan, Karl IX. (der in der Bartholomäusnacht auf Hugenotten schoß) meldet, daß sie schon in der Kindheit am Blut gequälter und hingeschlachteter Thiere Gefallen fanden**), so zeigen fort und fort unsere Criminalacten, daß die meisten Mörder schon in der Jugend sich als arge Thierquäler offenbarten. Sind doch die Thiere diejenigen lebendigen Geschöpfe, an welchen schon das Kind seine überlegene Kraft geltend machen kann; wird also nicht im Verhältnis zu ihnen die hervorbrechende Selbstsucht getilgt, dann ist es auch um das Hervorkeimen und Aufblühen alles und jedes sympathetischen Gefühls geschehen. Darum giebt es, wie der menschen- und thierfreundliche Lord Erskine sagt, keine wahrhaft gute Erziehung und kein wahrhaft gutes Herz ohne Mitleid mit den Thieren. Darum sollten aber auch alle Wohlmeinende, gleichviel ob mit oder ohne Beitrittserklärung, thätige Mitglieder des Thierschutzvereins sein, wie ihn Dr. Perner in München begründet hat und mit achtungswerther Ausdauer über ganz Deutschland zu verbreiten sucht; nicht bloß Lehrer und Geistliche, sondern auch Gemeindevorsteher und angesehene Amts- oder Privatpersonen sollten mit allen ihren Mitteln dahin wirken, daß es in der Gemeinde zum Ehrenpunct würde, Thierquälerei entweder zu verhindern oder zur Anzeige zu bringen. Die Polizei zeigt wohl hier und da guten Willen, grausame Behandlung von Thieren zu ahnden; aber wie viel fehlt noch, bis nur das erreicht ist, daß die Schlachtplätze nicht mehr an offener Straße dem Blick der Jugend offen stehen, oder daß Kälber zu Dutzenden auf ein Fuhrwerk gepackt, mit herabhängenden Köpfen und hervorquellenden Augen fortgeschafft werden! Uebrigens dürfen wir, trotz mancher Härte und Grausamkeit im einzelnen, im allgemeinen doch von unserem Volke rühmen, daß sein Herz mitleidiger gegen die Thierwelt gestimmt ist als das der romanischen Völker und auch der Engländer, die an blutigen Hetzen und Thierkämpfen, an Hunden, die sich todtbeißen, und Hähnen, die sich zerfleischen, eben so großes Gefallen finden wie am Boxen, dem blutigsten, rohesten Zweikampf, den es giebt. Es ist solcher Rohheit und Gefühllosigkeit gegenüber nur wohlthuend, wenn deutsche Pädagogen selbst das Spielen der Kinder mit Thieren — Hunden und Katzen, Kaninchen und Vögeln — bedenklich finden (vgl. Dr. Schreber, Kallipädie, S. 116), weil es leicht zu Thierquälereien verleiten könne, obgleich sie hiemit ohne Zweifel zu weit gehen. Jene Liebhaberei des Fangens und Einsperrens heimischer Singvögel ist allerdings möglichst zu unterdrücken, doch möchte es — die Beaufsichtigung der Erwachsenen vorausgesetzt —

*) Oft ist freilich auch der Gang der umgekehrte: wer als Kind in der Familie oder in der Schule Zeuge davon sein muß, wie Menschen von Menschen hart und unmenschlich behandelt werden, der kann leicht auch das Erbarmen mit der vernunftlosen Creatur verlernen. D. Red.

**) Karls IX. Mutter, Katharina von Medicis, machte ihn, wie Brizard berichtet, schon frühzeitig mit dem Anblick von Thierblut vertraut; „sie brachte ihm Fleischerneigungen bei, um ihn desto leichter zu Henkersgefühlen überzuleiten. Zu seinem Vergnügen gehörte, Thieren, denen er begegnete, mit Einem Schlage den Kopf abzuhauen. Keine Hinrichtung geschah, ohne daß diese unwürdige Mutter ihre Söhne hingeführt hätte." Mr. de Thou erzählt: „Um ihn an den Anblick zu gewöhnen, Blut seiner Unterthanen fließen zu sehen, machte man ihm von klein auf die Freude, Thiere zu zerstücken und in ihrem Blut zu sehen." Vgl. „Über die Hauptgebrechen der Erziehung," von Hofrath Dr. Perner (München 1858), wo eine Menge ähnlicher Thatsachen zusammengestellt sind.

gerade ein erziehliches Moment bilden, wenn das Mädchen ihren Kanarienvogel zu füttern und zu pflegen, der Knabe für seine Kaninchen Futter zu besorgen hat. In der thätigen Sorgfalt für ein lebendes Wesen wird das Gemüth sicher auch zum Mitgefühl für dasselbe gestimmt, gleichwie der Gärtner gerade darum seine Bäume und Blumen wie Kinder liebt, weil er sie wie seine Kinder pflegen muß; und schwerlich wird ein Kind, das seine Thiere mit Achtsamkeit und Sorgfalt zu behandeln gewöhnt worden ist, grausam gegen die Thiere anderer sein. Der Zucht, die zunächst nur negativ hindernd und beschränkend, verbietend und strafend wirken kann, muß stets die positive Einwirkung der Erziehung voran und zur Seite stehen, wenn sie nachhaltig wirken soll. Von größter Bedeutung ist auch hier das Beispiel der Erwachsenen, die in milder Behandlung der Thiere wie in menschenfreundlicher Theilnahme am Loos der Armen, Kranken und Schwachen der Jugend voranzuleuchten haben. Ferner der Unterricht. Liebe zu der Pflanzen- und Thierwelt kann nur befestigt werden durch die Erkenntnis, daß auch in der Natur der Geist Gottes weht, daß auch die Pflanzen und Thiere Geschöpfe des alliebenden Vaters sind, der für alle sorgt und allen ihre Speise giebt zu rechter Zeit. Die biblische Geschichte schafft für diese Erkenntnis die einzig praktische Unterlage; sie finde ihre concrete und anschauliche Erweiterung im naturkundlichen Unterricht, an dem auch die Volksschuljugend ihren Antheil haben soll. Wer den wundervollen Bau einer Blume kennen gelernt hat, wird sie nicht muthwillig zerreißen, und wer gelernt hat, daß auch dem Wurme Empfindung und für die Bewegung ein kunstvoller Muskelapparat zu Theil geworden, der wird ihn nicht gedankenlos zertreten. Erst dann, wenn das wissenschaftliche Interesse erregt ist, mag man der Jugend das Sammeln von Käfern und Schmetterlingen gestatten, natürlich nicht ohne sie zu menschlicher Behandlung derselben anzuleiten. Damit neben der Arbeit des zergliedernden Verstandes auch die Phantasie, die den Theil als Ganzes erfaßt, ihre Nahrung finde, mögen lebensvolle Naturschilderungen in Poesie und Prosa den Unterricht ergänzen; schon die kleinen Thierfabeln von Hey stimmen das Gemüth des Kindes zum Naturſinn und zur Milde; Dichtungen wie die Hebel'schen Naturlieder, wie Paul Gerhards Sommerlied, oder zumal wie die Lobgesänge der Psalmen werden ihren Eindruck auf junge und alte Gemüther nicht leicht verfehlen. Naturkunde und Religionsunterricht müßen, wenn auch von verschiedenen Puncten ausgehend, wetteifern, der jungen Seele Vorstellungen zu bieten, an welcher die sympathetischen Gefühle einen festen Halt bekommen. Bloße Ermahnungen thuns nicht, noch weniger freilich sentimentale Naturbetrachtungen mit frommem Anstrich. **A. W. Grube.**

Gefühlsbildung. Daß hier von der Bildung des Gefühls gehandelt werden soll, zeigt deutlich, daß es sich nicht um einen psychologischen, sondern um einen im eigentlichsten Sinne pädagogischen Artikel handelt. Wir sind darum nicht bloß berechtigt, sondern verpflichtet, die nähere psychologische Begründung vorauszusetzen und von der Erfahrungsthatsache auszugehen, daß der menschliche Geist wesentlich auf dreifache Weise sich thätig zeigt, indem entweder unser Ich durch die Eindrücke der Außenwelt und der eignen Vorstellungen bestimmt und erregt wird, oder das Ich seinerseits auf die Außenwelt und auf sich selbst bestimmend einzuwirken strebt, oder endlich der Geist zur Außenwelt und zum eignen Ich sich rein betrachtend verhält: im ersten Falle fühlen, im zweiten wollen, im dritten denken wir (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen S. 171 ff.). Je nachdem die Eindrücke als Förderung oder als Hemmung des eignen Lebens empfunden worden, unterscheiden wir angenehme und unangenehme Eindrücke. Wir verstehen demnach unter Gefühl das unter der Form des Angenehmen oder Unangenehmen zu Stande kommende unmittelbare Innewerden unseres durch Eindrücke der Außenwelt oder der eignen Vorstellungen bedingten Zustandes. Von den Mitteln, unser Inneres zu äußern, entspricht dem Denken das Wort, dem Wollen die Handlung, dem Gefühl der Laut und die Geberde (Jessen, Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie. Berlin 1855, S. 128 ff.).

Schon aus dieſer Darlegung geht hervor, daß unter Gefühl etwas anderes zu verſtehen iſt, als unter Gemüth (vgl. d. Art.). Während nämlich Gefühl nur eine beſondere Seite der geiſtigen Thätigkeit bezeichnet, iſt Gemüth, aus dem ahd. Collectivum das gimuati, eigentlich das muot collectiv gedacht, d. h. die Geſammtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterb. der deutſchen Synonymen, N. 1711). Das Gemüth umfaßt die Totalität der individuellen Perſönlichkeit (Rothe, Theol. Ethik, I, S. 253), „das Wort drückt alſo das ſinnlich-geiſtige Princip im Menſchen aus als den lebendigen Inbegriff der Seelenvermögen, in deren Vereinigung das Weſen der menſchlichen Natur beſteht" (Weigand, a. a. O.), und wenn wir einen gemüthvoll nennen, wenn wir ihm die Eigenſchaft der Gemüthlichkeit im höchſten Sinne zuſchreiben, ſo ſetzt dies freilich voraus, daß er auch gefühlvoll iſt, daß er eine lebendige Empfänglichkeit beſitzt für die Eindrücke der ſinnlichen und überſinnlichen Welt; aber dieſe Erregtheit des Gefühls allein iſt noch nicht das, was wir Gemüth nennen, vielmehr gehört zu dieſem noch, daß die Eindrücke des Gefühls im Innerſten „der individuellen Perſönlichkeit" durch ſittliche Kraft geſammelt und für dieſe Gegenſtand und Anlaß zur Thätigkeit werden: man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, daß die von dem Gefühle aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum lebendigen Eigenthum eines in Gott gegründeten Gemüthes gemacht werden. Auf der andern Seite iſt Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfindung bezeichnet vorzugsweiſe den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch ſinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zuſtand des Erregtſeins und die damit in Verbindung ſtehende bleibende Seelenſtimmung, ſo wie das Vermögen, in ſolcher Weiſe Eindrücke aufzunehmen und zu geſtalten. Eben inſofern wir unter Gefühl ein beſtimmtes geiſtiges Vermögen verſtehen, können wir von Gefühlsbildung reden. Ihre Aufgabe beſteht darin, daß die Empfänglichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die höhere Beſtimmung des Menſchen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis geſetzt werde. Mit Rückſicht auf dieſe Aufgabe handeln wir zuerſt von der Lebendigkeit und Kräftigkeit des Gefühls, dann von ſeiner inneren Beſtimmtheit, insbeſondere in ſeinem Verhältnis zur ſittlichen Aufgabe, ferner von der Beziehung des Gefühls auf ſeine verſchiedenartigen Gegenſtände und endlich von den Mitteln der Gefühlsbildung.

1) Die eigenthümlich modificirte krankhafte Ueberreiztheit des Gefühls, welche wir als Empfindlichkeit und Empfindſamkeit (Empfindelei) bezeichnen, hat bereits in den bezüglichen Artikeln ihre beſondere Beſprechung gefunden. Hier handelt es ſich nur um das rein quantitative Verhalten des Gefühls, welches auf der einen Seite als Unempfindlichkeit oder Gleichgültigkeit, auf der andern als lebhafte Erregbarkeit hervortritt. Die Unempfindlichkeit kann zunächſt nur die natürliche Folge der Beſchränktheit des kindlichen Geſichtskreiſes ſein. Das Kind, welches in ungeſtörtem Wohlſtande aufgewachſen iſt, hat keinen Begriff und darum keine Empfindung von den mannigfaltigen Leiden des Lebens; es könnte, wie jene vornehme Dame, ſich darüber wundern, warum doch die Armen, wenn ſie denn kein Brod haben, nicht Kuchen eſſen. Um ſein ſchlummerndes Gefühl zu wecken, kann nicht ausreichen, daß man ihm, wie hier gefühlt werden muß, einfach als Pflicht vorhält. Wohl aber wird die warme und lebendig ins Einzelne eingehende Schilderung der ſo oft in der nächſten Nähe des Wohlſtandes befindlichen tiefen Noth der Armut, verbunden damit, daß das Kind geeigneten Falles der Vermittler der elterlichen Wohlthätigkeit werden darf, es wird die Hinweiſung darauf, wie Tod und Krankheit und ſonſtige Unglücksfälle das glänzendſte äußere Glück auf einmal zerſtören können, dazu dienen, das Gefühl den großen Leiden des Lebens und ſeinen tiefen Widerſprüchen zu erſchließen und zugleich die Empfindlichkeit gegen die kleinen und nur vermeintlichen Leiden, welche die weichliche Selbſtſucht des Kindes auszuſtehen hat, zurückzudrängen. Dem armen

Jungen dagegen, welcher in den zarteſten Kinderjahren ſchon den übrigen Gliedern der Familie helfen muß, Tag für Tag der leiblichen Noth nur das arme Leben abzuringen, bleibt in der dumpfen Atmoſphäre, in welcher er aufwächst, das Gefühl unerſchloſſen für die Reize der Natur und für das Große und Schöne des menſchlichen Lebens, das er ſtets nur von der rauhen Seite kennen gelernt hat. Er iſt vielleicht in dem Falle, von einem treuen und liebevollen Lehrer das erſte freundliche Wort zu vernehmen; und wenn dieſer erſt das Zutrauen des verſchüchterten Kindes erworben hat, wird es ihm auch gelingen, die verſchüttete Quelle zu öffnen und das gedrückte Herz aufzuſchließen für ein freieres, höheres und ſchöneres Leben, aus welchem ihm nicht nur Troſt in der gegenwärtigen Bedrängnis erwächst, ſondern auch ein Antrieb, ihr ſich zu entringen. Dieſelben Mittel hat die Erziehung anzuwenden, in dem zweiten und mislichſten Falle, wo die Unempfindlichkeit auf dem *natürlichen Mangel an geiſtiger Kraft und Lebhaftigkeit* beruht, nur daß dann in ganz beſonderem Grade an den Erzieher die Forderung ergeht, mit dem belehrenden Wort die ziehende Kraft des Beiſpiels und kräftiger perſönlicher Anregung zu verbinden. Die Unempfindlichkeit kann aber endlich auch bei einer im ganzen großen Kraft und Regſamkeit des Geiſtes vorhanden ſein, und zwar als Folge *der überwiegend ſelbſtthätigen Richtung des Zöglings*, welche ihn über dem Beſtreben, die Außendinge nur nach ſeinen Vorurtheilen zu betrachten und nach ſeiner ſubjectiven Neigung zu geſtalten, nicht dazu kommen läßt, ihre Eindrücke rein und kräftig auf ſich wirken zu laſſen. Hier muß der Zögling angehalten werden, anſtatt nur ungeduldig gegen die Außenwelt herauszuſtreben, ihr vielmehr zu erlauben gegen ihn ſich hereinzubewegen (Schiller, äſthetiſche Briefe, Werke XII, S. 63), damit er die Dinge in ihrem eigenthümlichen Weſen und insbeſondere andere Perſönlichkeiten in ihrem Rechte achten lerne, und es muß ihm vor allem der Sinn erſchloſſen werden für das göttliche Geſetz, welches über allem und über allen waltet, und ſelbſtſüchtige Willkür niemals ungeſtraft läßt. Wenn verſäumt wird, die vordringliche Selbſtthätigkeit des Urtheilens und Handelns durch Belebung der Empfänglichkeit des Gefühls auf das rechte Maß zurückzuführen und ſo das gehörige Gleichgewicht der Seele herzuſtellen, ſo entſteht vorurtheilsvolles Abſprechen und im Handeln ein rückſichtsloſes Zufahren, und das Object rächt ſich für die ihm widerfahrene Vernachläßigung an der ſubjectiven Willkür durch die Erfolgloſigkeit ihrer Thätigkeit und durch empfindliche Rückſchläge. — Der Unempfindlichkeit ſteht die *lebhafte Erregbarkeit des Gefühls* gegenüber. Wo der Erzieher dieſe als natürliche Anlage vorfindet, da wird er ſie als eine höchſt wünſchenswerthe Eigenſchaft begrüßen und ſich hüten, ihr entgegenzuwirken, als ob, wie es allerdings häufig angeſehen wird, die Erregtheit des Gefühls, welche mit den ſie veranlaſſenden Gegenſtänden raſch wechſelt, an ſich ſchon Flatterhaftigkeit oder Leichtſinn wäre. Andererſeits iſt freilich die natürliche Anlage auch noch keine Tugend, ſondern ſie wird zu einer ſolchen erſt dann, wenn mit der lebhaften Empfänglichkeit die Fähigkeit ſich paart, unter der Mannigfaltigkeit der aufgenommenen Eindrücke das an ſich Bedeutende und das der höheren Natur des Menſchen Entſprechende von dem Unbedeutenden und Unangemeſſenen zu unterſcheiden, und wenn es dem Gefühle zur andern Natur wird, nur die Eindrücke der erſteren Art feſtzuhalten, die der letzteren aber durch die Reaction der beſſeren Natur, welche durch ſie empört wird, zurückzuweiſen. Wenn nicht auf ſolche Weiſe mit der lebhaften Erregbarkeit des Gefühls die ſelbſtthätige Mit- und Gegenwirkung ſich verbindet, ſo entſteht der wahre Leichtſinn, welcher, einer kräftigen Gegenwirkung wie Aneignung unfähig, den Menſchen zu dem rein paſſiven corpus vile erniedrigt, womit die wechſelnden Eindrücke nur gleichſam experimentiren. Mit verſtärkter Dringlichkeit ergeht an den Erzieher die Forderung, die Kraft der Gegenwirkung in dem Zögling zu wecken, wo eine weichliche häusliche Erziehung es daran zu ſehr hat fehlen laſſen, zumal wenn überdies, wie es in vielen Fällen dieſer Art geſchehen wird, eine an Reizungen reiche Umgebung die lebhafte Erregbarkeit des Kindes bis zu jenem Uebermaß überſpannt hat, wo ſie in Stumpfheit umzuſchlagen droht. Hier muß das

überreizte Gefühl durch Beſchränkung der Reizungen auf magere Koſt geſetzt werden, damit es geſunde.

2) Die Forderung, den Eindrücken des Gefühls durch das Denken und Wollen Ordnung, Maß und Haltung zu geben, leitet bereits von dem rein quantitativen zum qualitativen Verhalten des Gefühls, zu ſeiner *Inneren Beſtimmtheit* über. Es wurde oben bemerkt, daß das Gefühl angenehm, oder unangenehm berührt wird, je nachdem die Eindrücke, welche es aufnimmt, als lebenfördernde oder als lebenhemmende wirken. Nun iſt aber der Menſch eines zwiefachen Lebens fähig, und demgemäß giebt es auch zwei ganz verſchiedene, ja entgegengeſetzte Weiſen, angenehm oder unangenehm berührt zu werden. Das Leben des natürlichen Menſchen iſt durchaus der Befriedigung der ſelbſtſüchtigen Neigung zugewandt; das Leben des neuen Menſchen, der nach Gott geſchaffen iſt in rechtſchaffener Gerechtigkeit und Heiligkeit, bewegt ſich in Uebereinſtimmung mit dem göttlichen Geſetze im Dienſte der geſammten Menſchheit, als deren lebendiges Glied der wiedergeborene Menſch ſich fühlt. Wer jenem natürlichen Leben hingegeben iſt, der empfindet nur angenehm, was das ſelbſtſüchtige Streben und das ſinnliche Wohlſein ſeiner egoiſtiſch iſolirten Perſönlichkeit fördert, als unangenehme Störung dieſes niederen Treibens dagegen jeden Eindruck, welcher ihn an ſeine höhere Beſtimmung mahnt. Umgekehrt, wer in dem höheren Leben einmal mit dem innerſten Kern ſeiner Perſönlichkeit Wurzel gefaßt hat, der empfindet, was ihn früher als Förderung ſeines niederen Lebens angenehm berührte, nun als unangenehmes Hemmnis ſeines Wachsthums im höheren. Der lebendige Glaube iſt die Kraft, welche das in Liebe zu dem Menſchen ſich herabneigende Göttliche ergreift; das Gefühl, welches durch das lebendige Berührtwerden von dieſer göttlichen Liebe in dem Menſchen erweckt wird, iſt die *Liebe*. Nach ihrer negativen Seite charakteriſirt ſie der Apoſtel Paulus unübertrefflich durch das einfache Wort, daß die Liebe nicht das Ihre ſuche (1. Kor. 13, 5): die alles nur auf ſich beziehende ſelbſtſüchtige Neigung des natürlichen Menſchen iſt durch ſie vernichtet; ihr poſitives Verhältnis zu dem höheren Leben drückt Johannes in dem großen Worte aus: „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm" (1. Joh. 4, 16): durch die Liebe iſt das Leben des Menſchen in das göttliche Leben eingepflanzt, und nur das kann ihm fortan gefallen, wodurch dieſes göttliche Leben gefördert wird. *Daß dieſes große Gefühl der heiligen Liebe die Grundſtimmung des geſammten Gefühlslebens werde und bleibe, iſt in Bezug auf die innere Beſtimmtheit des Gefühls die Aufgabe der Gefühlsbildung.* Das Kind hat von Natur keine Neigung, als die nach ſinnlichem Wohlbefinden, und nur dasjenige iſt ihm angenehm, wodurch dieſes befördert wird. Das erſte lebendige Bewußtſein des höheren Lebens kann nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden, ſondern eben nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls. Die Eltern ſind berufen, ihm Vertreter und Vermittler der göttlichen Liebe zu werden, und insbeſondere die ſelbſtverläugnende, hingebende Liebe der Mutter, welche langmüthig iſt und freundlich, ſich nicht erbittern läßt, ſondern alles verträget, alles glaubet, hoffet und duldet, iſt die heilige Macht, wodurch auch in den Kinderherzen die Liebe erweckt wird, welche nicht Muthwillen treibt, ſich nicht blähet, ſich nicht ungeberdig ſtellet, welche mit einem Worte nicht bloß das Ihre ſucht, ſondern den Boden bildet für den willigen, das Geſetz der Selbſtſucht in den Gliedern überwindenden Gehorſam gegen das höhere Geſetz im Geiſte. Gerade in Bezug auf Gefühlsbildung kann das, was in der Kindheit verſäumt worden iſt, ſpäter auch durch die beſten pädagogiſchen Maßregeln ſchwerlich erſetzt werden. Auf der Grundlage einer frommen Kindheit aber, in welcher er in großentheils unbewußtem Gehorſam gegen die Geſetze des höheren Lebens zu leben ſich gewöhnt, reift der Zögling allmählich zu dem Zeitpuncte heran, wo er mit voller Ueberzeugung die Liebe Gottes in Chriſto ergreifen ſoll und damit die untrügliche Norm, um zu entſcheiden, was er für eine wahre Lebensförderung zu halten hat und was nicht: der von ihr geleitete Menſch wird zwar ſein Gefühl allem offen halten, was nicht wider den Herrn iſt, eben ſo

gewiß aber auch es gegen alles verschließen, wodurch das Leben in Ihm gefährdet werden könnte. Der gefährlichste Feind dieses höheren und wahren Lebens ist, wie auf Seiten der Willensthätigkeit die Selbstsucht, im Gebiete des Gefühls die Eitelkeit, oder die gegen wahren inneren Gehalt und höheres Streben gleichgültige Lust an äußerer Anerkennung der eignen isolirten Subjectivität in ihrem factischen Zustande (s. d. Art. Eitelkeit): diese Eitelkeit ist vernichtet in der Liebe, welche nicht das Ihre sucht, sondern von dem Bewußtsein Gottes und der Menschheit bewegt ist.

3) Zur Erläuterung der bisher aufgestellten Grundsätze durch ihre bestimmtere Anwendung wird es dienen, wenn wir nun das Gefühl in seiner Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände betrachten, durch welche es erregt wird. Die Gefühlseindrücke werden hervorgebracht durch die Natur in ihrer ursprünglichen, wie in ihrer durch menschliche Arbeit veränderten Gestalt, durch andere Menschen und durch die Selbstbezeugungen Gottes im menschlichen Geiste. Die etwa vorhandene Gleichgültigkeit des Kindes gegen Natureindrücke wird von selbst sich geben, sobald ihm nur Gelegenheit geboten wird, nicht bloß über die Natur zu lernen und sie im harten Dienst des leiblichen Bedürfnisses zu bearbeiten, sondern unbefangen in und mit der Natur zu leben; denn der kindliche Geist steht mit dem Naturleben in einem innigen Zusammenhange und hat für es ein eigenthümlich feines Verständnis, wie Bogumil Goltz im 2. Abschnitte seines „Buches der Kindheit" (S. 93—164: „Lebensarten mit der Natur") mit unübertrefflicher Sinnigkeit und Schönheit dargestellt hat. Auch die Zerstörungslust, in welche bei vorherrschender Selbstthätigkeit und irregehendem Thätigkeitstrieb die Gleichgültigkeit gegen die Producte der Natur und der menschlichen Arbeit oft umschlägt, wird großentheils aufhören, wenn der Zögling in der Naturumgebung erst recht heimisch wird, wie sie denn weniger bei Landkindern, sondern vorzugsweise bei der städtischen Jugend sich findet (vgl. d. Art. Gefühllosigkeit). Außerdem ist dieser Untugend durch Hinweisung darauf zu steuern, wie die Opfer kindischen Muthwillens wunderbare Schöpfungen der göttlichen Macht und Weisheit oder mühsame Werke menschlicher Kunst und bestimmt sind, an ihrem Theile das Leben zu fördern und zu schmücken; auch wird vieles schon dadurch beseitigt, daß dem Thätigkeitstriebe durch zweckmäßige Beschäftigung der rechte Weg gezeigt wird. Schlimmer steht es dagegen, wenn die Zerstörungslust in wirkliche Grausamkeit ausartet, die an der Marter des dem rohen Muthwillen preisgegebenen Geschöpfes sich weidet. In diesem Falle liegt eine Verwilderung des Gefühls vor, welche in Zartgefühl zu verwandeln nicht wohl möglich ist, und bei welcher der Erzieher sich darauf beschränken muß, ihre Aeußerungen zurückzudrängen, am natürlichsten dadurch, daß der Grausame zu seiner Strafe selbst Schmerz empfindet; und wenn irgendwo, so wird hier gewiß auch der philanthropischste Erzieher die Berechtigung körperlicher Züchtigung nicht bestreiten. In der Beziehung zu andern Menschen muß das Grundgefühl der heiligen Liebe als Menschenliebe sich offenbaren. Wie die natürliche Gleichgültigkeit des noch unerfahrenen Kindes gegen Leid und Freude im menschlichen Leben aufzuheben sei, wurde oben bereits ausgeführt: es kommt eben darauf an, das natürliche sympathetische Gefühl, d. h. die natürliche Neigung, dieselben Empfindungen in uns entstehen zu lassen, die wir bei andern warnehmen, zu entwickeln und zu einem sittlichen Mitgefühl (s. d. Art.) zu erheben, welches vom Denken geleitet ist und in entsprechender Thätigkeit sich wirksam erweist. Die rücksichtslos sich geltend machende Selbstthätigkeit offenbart sich im menschlichen Verkehr namentlich in der Verachtung der Gebote der gesellschaftlichen Sitte und Wohlanständigkeit, wie diese Verachtung nicht selten gerade bei besonders kräftigen Knaben, namentlich in den süßen Flegeljahren hervortritt, in welchen der mächtig sich regende Drang nach Selbständigkeit das rechte Maß noch nicht hat finden lernen. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode, S. 138 f.) Das Gefühl für die Rücksichten, welche er seiner Umgebung schuldig ist, wird in dem Zögling am sichersten geweckt und ausgebildet werden, wenn er nicht bloß hört, sondern

auch fühlen lernt, daß der kein Recht hat, seinerseits Ansprüche an die Gesellschaft zu machen, welcher ihren gerechten Ansprüchen sich nicht fügen will, und wenn zugleich die gute Sitte in den Erziehern selbst ebenso freundliche als ernste Vertreter findet, welche auch nicht durch Zumuthung unkindlicher Manieren den berechtigten Widerstand der bessern Natur des Zöglings herausfordern. Das häßliche Gegentheil des richtigen Eindruckes, welchen Wohl und Wehe Anderer auf das Gefühl hervorbringen sollten, ist Neid und Schadenfreude. Wirkliche Schadenfreude ist das Zeichen eines tief verderbten Gefühls und kommt bei Kindern seltner vor, als es den Anschein haben mag; denn das Mitleid, welches wir den zu Schaden Gekommenen zeigen, und die thätige Hülfe, welche wir ihnen leisten, werden schon durch die natürliche Neigung unterstützt, indem die mit ihnen verbundene Erinnerung an die eigne vortheilhaftere Lage das Selbstgefühl befriedigt. Das unwillkürliche Lachen, welches durch kleine unerwartete Unfälle Anderer unmittelbar erregt wird, ist keine Schadenfreude, denn es hört auf und geht in Mitleid über, sobald sich zeigt, daß der Belachte wirklich zu Schaden gekommen ist, und der Erzieher wird, statt ein Verbrechen streng zu rügen, welches gar nicht vorhanden ist, von solchen Fällen besser einen Anlaß nehmen, der allzu reizbaren Empfindlichkeit des Gegenstandes solcher Heiterkeit entgegenzuwirken, denn auch sich mit Anstand auslachen zu lassen, ist ein lobenswerther Act sokratischer Selbstbeherrschung. Mehr als durch das Gebot des Mitleids, wird der natürlichen Selbstsucht durch die Forderung zugemuthet, des Glückes eines Andern sich zu freuen, welches man selbst haben möchte und entbehren muß, und Regungen von Neid und Mißgunst wird darum der Erzieher häufig begegnen. Direct, durch Tadel und Strafe, wird sich gegen diese Verirrungen des Gefühls wenig ausrichten lassen; sie werden aber von selbst schwinden, sobald es gelingt, in dem Zögling ein ernstes und lebendiges Streben nach Erfüllung seiner höheren Aufgabe und damit das richtige Selbstgefühl zu erwecken. Er verlernt dann, mit neidischem Seitenblicke auf Andere hinzusehen, und lernt vielmehr darüber Schmerz empfinden, daß er seiner eignen Bestimmung nicht genügt, und darüber Freude, daß er dieser sich annähert. In der Beurtheilung, ob das eine, oder das andere der Fall sei, muß zumal der Unmündige durch das Urtheil derjenigen unterstützt werden, in welchen er die Vertreter des von ihm zu erfüllenden höheren Gesetzes erkennt. Darin, daß er deren Billigung oder Mißbilligung angenehm oder unangenehm empfindet, zeigt sich das Ehrgefühl (s. d. Art. Ehrgefühl). Dieses ist in dem Organismus des geselligen Lebens und Wirkens so tief begründet, daß bei richtiger Behandlung es leicht wird, es auch in solchen Zöglingen zu wecken, in welchen es unentwickelt geblieben ist, weil ihnen entweder bei einer zu harten Behandlung niemals eine Anerkennung ihres persönlichen Werthes zu Theil geworden ist, oder bei einer zu weichlichen ihnen jede Anregung zu höherem Streben fehlte; und mit ihm hat der Erzieher einen in dem Zöglinge selbst liegenden Antrieb gewonnen, welcher eine pflichtmäßige Thätigkeit kräftiger und gründlicher fördert, als alle äußeren Maßregeln. Vor der Ausartung in eifersüchtigen Ehrgeiz aber bleibt das Ehrgefühl bewahrt, wenn nur, wie bereits angedeutet, der Zögling daran gewöhnt wird, nur durch Lob und Tadel derjenigen sich affiziren zu lassen, welche er, wie es bei Eltern und Lehrern wenigstens der Fall sein sollte, als Repräsentanten des göttlichen Gesetzes selbst verehren kann, wenn er, mit Einem Worte, seine höchste Aufgabe darin finden lernt, so zu handeln, daß er Gott gefalle. Dies führt uns zu der dritten und wesentlichsten Beziehung des Gefühls, zu seiner Beziehung auf Gott. Wie die Eindrücke der Natur und des menschlichen Lebens zu benutzen und zu leiten sind, damit auch sie dazu beitragen, diese Beziehung stets lebendig zu erhalten, wurde in dem Bisherigen bereits hervorgehoben: auch die Natur muß der Zögling als die wunderbare Schöpfung der göttlichen Weisheit, auch das menschliche Leben als die Offenbarung der Gerechtigkeit und der Gnade Gottes empfinden lernen, und die einzelnen Gegenstände des Unterrichtes sind durch Zurückführung auf Gott als das waltende Wesen in allem einzelnen

Daſein zur „allgemeinen Weihe" hinzuführen. Hier iſt nur noch darauf hinzuweiſen, wie das Gefühl des Zöglings für die Stimme Gottes in dem eignen Herzen, wie die wahre Gottesfurcht in ihm wach zu erhalten iſt durch herzliche und ernſte Vermahnung zum Herrn, die einerſeits die günſtige Stimmung zu finden weiß, in welcher der Zögling nicht durch die Mannigfaltigkeit anderer Eindrücke zu ſehr zerſtreut iſt, andererſeits nicht mit verſtändiger Reflexion ſich ſo ſehr umhüllt, daß die Kraft des unmittelbaren Eindruckes auf das Gefühl dadurch abgeſchwächt wird.

4) Wenn wir mit einigen Betrachtungen über die Mittel der Gefühlsbildung ſchließen, ſo wird es kaum der Bemerkung bedürfen, daß wir von ſolchen Mitteln nicht im Sinne gewiſſer äußerer Maßregeln reden, die, an ſich werthlos, ihren Werth eben nur durch ihre Beziehung auf den durch ſie zu erreichenden Zweck erhalten; je mehr es die Erziehung mit dem inneren Leben des Zöglings zu thun hat, deſto weniger vermag die Pädagogik beſondere Mittel der erwähnten Art anzugeben, und die Wirkung auf das Gefühl iſt die allerinnerlichſte, die Mittel, wodurch ſie unterſtützt wird, können nur in einem an ſich nothwendigen pädagogiſchen Verhalten gefunden werden, welches nur durch ſeine nähere Beziehung auf dieſe oder jene Seite der Entwicklung des kindlichen Geiſtes in Rückſicht auf dieſe beſondere Seite als ein Mittel bezeichnet werden kann. In dieſem Sinne iſt in dem Bisherigen ſchon die allſeitige Erweckung der geiſtigen Thätigkeit, ihre Hinleitung auf das Ewige und Göttliche, die richtig geleitete Betrachtung der Natur, wie des Lebens und der Geſchichte der Menſchheit, auch als Erziehungsmittel beſprochen worden. Es iſt nun aber noch auf einen Unterrichtsgegenſtand aufmerkſam zu machen, welcher zu dem Gefühl in einer ſo eigenthümlich innigen Beziehung ſteht, daß es als Mittel der Gefühlsbildung ganz beſonders hervorgehoben zu werden verdient, nämlich die ſchöne Kunſt. Wenn das Kunſtſchöne weſentlich in der vollkommenen wechſelſeitigen Durchdringung eines ſinnlichen Stoffes und eines idealen Gehaltes beſteht, darin, daß, wie Göthe es ausdrückt, das Einzelne zur allgemeinen Weihe geführt werde, ſo leuchtet ein, daß gerade es auf Belebung und Bildung des Gefühls den heilſamſten Einfluß üben muß, indem es ebenſowohl die Empfänglichkeit für die einzelnen ſinnlichen Eindrücke ſchärft, als das Gefühl dem Allgemeinen, Göttlichen erſchließt. Es wäre ſchlimm, wenn nicht jeder Erzieher ſchon aus Erfahrung den tiefen Eindruck kennen gelernt hätte, welchen ein lebendig vorgetragenes ergreifendes Gedicht, oder ein gemeinſchaftlich geſungenes ſchönes Lied auf die Herzen der Jugend hervorbringt. Freilich muß, damit dieſer Zweck erreicht werde, den Zöglingen auch wahrhaft Schönes und das Gefühl Anſprechendes dargeboten werden, und verſificirte „Beiſpiele des Guten" ſind dazu ebenſowenig geeignet, als die früher faſt ausſchließliche Alleinherrſchaft der vorzugsweiſe die Reflexion anregenden Fabel berechtigt war. Glücklicherweiſe aber findet ſich bei unſern claſſiſchen Dichtern und in dem unvergleichlichen Schatze des deutſchen Volks- und Kirchenliedes des Trefflichen genug, um auch der Volksſchule die Vortheile dieſes unſchätzbaren Bildungsſtoffes zuzuwenden. Damit dieſer ſeine ganze bildende Kraft entfalte, muß übrigens zu der richtigen Auswahl auch die richtige Behandlung kommen, die weder in einſeitigem Streben nach Verſtändlichkeit durch zerſetzende Analyſe den poetiſchen Schmelz des Kunſtwerkes abſtreift und deſſen Wirkung auf das Gefühl geradezu hindert; noch durch Gedichte, welche den Geſichtskreis des Schülers überhaupt überſteigen, oder dadurch, daß ſie auch die unentbehrlichen Erläuterungen einzelner Schwierigkeiten verſäumt, jenes unklare und mehr ſinnliche Wohlgefallen an vollklingenden, aber unverſtandenen Worten und ſchönen Verſen begünſtigt und ſo das Gefühl für die volle Schönheit eines Kunſtwerkes vielmehr abſtumpft. Zur Entwicklung des Gefühls für die ſittliche Größe und Schöne kann ganz beſonders der Geſchichtsunterricht wirken. Zum Schluſſe müßen wir auf die Gefühlsbildung mit ganz beſonderem Nachdrucke unſeren alten Satz anwenden, daß das beſte und ſicherſte Erziehungsmittel in der Perſönlichkeit des Erziehers liegt. Wer ſelbſt keinen Sinn hat für das wunderbare Weben des Naturlebens, für die geſel-

ligen Tugenden, für die Schöpfungen einer edlen Kunſt, der wird ſich vergeblich abmühen, mit abſtracten Belehrungen und gemachter Begeiſterung ſeinen Zöglingen mitzutheilen, was er ſelbſt nicht beſitzt. Ein reines, lebendiges und kräftiges Gefühl aber ruft ſein Echo in den Kinderherzen unmittelbar hervor und nirgends gilt mit ſolchem Rechte, als gerade auf dem Gebiete der Gefühlsbildung das ſchöne Wort von J. J. Wagner: „Nichts erzieht beſſer als die Gegenwart eines trefflichen Menſchen, er braucht nicht zu doctren und zu predigen; ſein ſtilles Daſein iſt eine Sonne, welche wärmt und leuchtet.“ (Vgl. d. Art. Erzieher, S. 297). **G. Baur.**

Gehaltsminimum, ſ. Beſoldung.

Gehorſam — iſt die zur Fertigkeit gewordene Unterordnung des eigenen unter einen berechtigten andern Willen. Dieſe Unterordnung des Eigenwillens hat den Namen von der erſten ihrer Functionen — dem aufmerkſamen Hören auf das Gebot; aber der Sinn des Wortes begreift ſämmtliche Functionen in ſich, und gehorſam wird derjenige genannt, der wie mit dem Ohr ſo im Gemüth und mit dem Willen aufhorcht und folgt. Es ſoll nicht „zu dem einen Ohr hinein und zu dem andern wieder hinaus“ gehen, noch bloß zuweilen und ſporadiſch gehorcht werden. Man muß ſich darauf verlaſſen können als auf eine durch Angewöhnung erworbene Fertigkeit. Iſt der fremde Willen, welchem jemand folgt, kein berechtigter, ſo kann von Gehorſam nur im uneigentlichen Sinn die Rede ſein, denn dieſer iſt nur ſittlich und nothwendig gegenüber von den Geſetzen des Gemeinweſens, in welchen der Menſch lebt, und gegenüber von den Perſonen, welche ihm kraft jener Geſetze zu befehlen haben.

Die Erziehungswiſſenſchaft hat es zunächſt mit dem Gehorſam zu thun, welchen der Zögling dem Erzieher leiſten und zu welchem jener von dieſem angehalten und geleitet werden ſoll, und ſo haben wir denn hier hauptſächlich die zwei Puncte ins Auge zu faſſen — Pflicht und Pflege des Gehorſams.

Was erſtlich die Pflicht betrifft, ſo rechtfertigt ſich dieſelbe aus ſittlichen und pſychologiſchen Gründen. Der Gehorſam des Zöglings iſt thatſächlicher Dank für die Wohlthaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zu theil werden; ſein Ungehorſam iſt ein Hindernis für die Wirkſamkeit dieſer Wohlthaten. Im Gehorſam reiht er ſich ein in die göttlichen und menſchlichen Ordnungen, welche das Gedeihen ſeines inneren und äußeren Lebens bedingen; „ein ‚thörichter Sohn iſt ſeiner Mutter Grämen‘ (Spr. Sal. 10, 1.) nicht nur, ſondern er wächst der ganzen Geſellſchaft zum Schaden auf; denn wem das Gebot der Eltern und Lehrer nichts galt, dem gelten ſpäter auch die Geſetze des Staates nichts. Der Gehorſam will von klein auf geübt ſein, denn er iſt eine Angewöhnung und Fertigkeit. Man ſehe in die Häuſer, ob und welche Zucht daſelbſt geübt wird, und man kann ſich eine Rechnung machen, wie das öffentliche Leben beſchaffen ſein wird bei den Nachwachſenden. Und ebenſo ſicher iſt aus den Zuſtänden des öffentlichen Lebens in der Gegenwart auf die häusliche Zucht in der Vergangenheit zu ſchließen. „Du ſollſt deinen Vater und deine Mutter ehren“ — dies Gebot enthält die einfachſte Pflicht und ſeine Befolgung den reichſten Segen.

Sehen wir näher zu, was Gehorſam iſt und thut, wie er entſteht und wächst, und es werden ſich uns zugleich die Einwendungen und Zweifel, welche von moraliſchem und pſychologiſchem Standpunct aus ſchon gegen ihn erhoben worden ſind, von ſelbſt heben; er wird ſich nicht minder als eine Wohlthat, ja Bedürfnis für den, der ihn leiſtet, wie als eine Nothwendigkeit für die Geſellſchaft erweiſen.

Unterordnung des Willens iſt Uebung des Willens mittelſt Leitung und Beugung. Der Gehorſame thut was geheißen, unterläßt was verboten wird; im erſten Fall lenkt ſich der Wille auf etwas, das er von ſich ſelbſt nicht, im andern zieht er ſich zurück von dem, das er von ſich ſelbſt wollte; in beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt ſich hingebend bekommt man in der That den Willen in eigene Gewalt; denn dieſer hört auf als bloße Naturkraft zu wirken und wird zum leitbaren Werkzeug, obgleich es zunächſt die äußere Veranlaſſung durch einen außer ihm befindlichen

Willen iſt, was dieſes Werkzeug lenkſam macht. „Das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht," iſt ein durchaus wahres Paradoxon Roths (Kleine Schriften I, 139. von der Pflege des Gehorſams). Durch Gehorſam wird formell Freiheit gewonnen. Aber nicht nur formell, ſondern in der That weſentliche. Indem um den Willen des Kindes Schranken gezogen werden, dienen dieſe ihm als Schutzwehr gegen den Reiz der ſinnlichen Gegenſtände von außen und gegen die entſprechenden ſinnlichen Antriebe von innen (vgl. Waiz Allg. Pädag. S. 146 ff.). Je mehr es dieſe Schranken achtet, deſto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Der natürliche, noch ungelenkte und ungebeugte Wille iſt nicht als eine an ſich gute, reine Naturkraft, ſondern als eine von ſinnlichen und egoiſtiſchen Trieben durchzogene und von ſündhaften Gelüſten mächtig bewegte zu erkennen. Nur der nirgends vorhandene Emil Rouſſeaus, nicht das leibhaftige Kind von Fleiſch und Blut iſt gut von Natur und ſofort etwa für berechtigt anzuſehen, daß es verlange, die Worte Befehlen und Gehorchen, noch mehr die Ausdrücke Schuldigkeit und Gehorſam müßen aus ſeinem Wörterbuch geſtrichen werden, und nur von einem Zöglingsphantom kann zur Noth gelten, was Rouſſeau ſeinem im zwölften Jahr ſtehenden Emil zuſchreibt: „ſprechet ihr ihm von Pflicht, Gehorſam, ſo weiß er nicht, was ihr wollt, befehlet ihr ihm etwas, ſo verſteht er euch nicht" (vgl. Raumer, Geſch. der Päd. II, 235 u. 246). Rouſſeaus Erziehungsideal iſt ein Knabe, in deſſen Vocabular nicht die ſittlichen Begriffe von Pflicht und Schuldigkeit, ſondern nur die Worte phyſiſcher Bedeutung „Kraft, Nothwendigkeit, Unmacht und Zwang" eine Rolle ſpielen. Man pflegt ihn damit zu entſchuldigen, daß er ſo im Gegenſatz gegen die grundverdorbene Cultur ſeines Zeitalters geſprochen habe und darauf ausgegangen ſei, die Kindesnatur aus deren Sklavenkette zu befreien, aber unentſchuldbar — zumal für den Verfaſſer der confessions — iſt, daß er über dieſem Bemühen die Gebrechen der Kindesnatur ſelbſt ignorirt und alſo in ſeinen Erziehungscalcul Größen aufnimmt, die nicht vorhanden ſind und wirkliche Potenzen außer Rechnung läßt. In dieſer Beziehung ſteht er ſchon hinter heidniſchen Pädagogen zurück, welchen bekanntlich das Beſchneiden junger Bäume und Reben als Vorbild erziehenden Eingreifens in die natürliche Entwicklung des Kindes galt; vom chriſtlichen Boden der Menſchenerkenntnis hat er völlig ſich entfernt. Hier nämlich gilt als Erfahrungswahrheit: „das Dichten des menſchlichen Herzens iſt böſe von Jugend auf," „Thorheit ſteckt dem Knaben im Herzen," und „aus dem Herzen kommen hervor arge Gedanken." Nicht die Umgebung des Kindes iſt es allein, von wo ihm das Böſe käme, der Menſch bringt den Reiz und Trieb dazu mit auf die Welt. Dieſem angeborenen Böſen, der Sünde, die auch des Kindes Verderben iſt, entgegen tritt die gebietende und verbietende Zucht, Gehorſam verlangend, nöthigenfalls ihn erzwingend, im Gehorſam übend, und indem der Zögling dieſen leiſtet, wird er in der That freier, denn er bekämpft dabei die ſündhaften Triebe, ſchwächt ihre Naturgewalt und durch das Zurückdrängen des ſinnlichen, egoiſtiſchen Willens wird dem vernünftigen, ſittlichen Willen Bahn gemacht. Weit entfernt daher, daß die den Gehorſam heiſchende Zucht etwas inhumanes, freiheitgefährdendes wäre, dient ſie vielmehr dazu, das Thieriſche im Menſchen zu beſiegen, die Herrſchaft des Fleiſches über den Geiſt zu brechen, und alſo den Menſchen in der That human, d. h. menſchlich und frei zu machen. Der rechte Gehorſam „ſtärkt und hebt unſere höchſten Seelenkräfte, indem er die unedleren, animaliſchen niederhält und unter die Gewalt der höheren zwingt." (Roth a. a. O. S. 138). So wird das „Müßen" hier zum Freund des „Sollens" und Vorläufer des „Wollens." Ja, wenn mans recht betrachtet, ſo liegt ſchon in dem früheſten Gehorſam der Anſatz zu derjenigen Verfaſſung des Gemüths, welche das Evangelium als die Frucht der wirklichen Bekehrung und der Wiedergeburt erkennen heißt, da nämlich der Menſch nicht nur von dieſem und jenem ſinnlichen Hang und egoiſtiſchen Trieb, ſondern von ſich ſelbſt frei wird und mit dem Apoſtel ſprechen kann: ich lebe nun, doch nicht ich lebe. — Der freie Wille wird nur erzogen, wenn auch er „als ein Samenkorn ange-

ſehen wird, das keine Frucht bringt, es ſterbe denn." (Wieſe, die Bildung des Willens S. 48).

Werth und Pflicht des Gehorſams wird demnach verſtändlich durch die Anthropologie der hl. Schrift, durch die klare Einſicht in den Mangel und die Verderbtheit des natürlichen Menſchen. Die Zucht erſcheint hier im Licht eines Arzneimittels, der Gehorſam als Heilcur, die Einwendungen aber, welche von Seiten einer oberflächlichen Liberalität gegen Eingriffe in die Kindesnatur, gegen Störung der freien Entwicklung und dergleichen gemacht werden, fallen zu Boden, ſobald man einen klaren Einblick in die wirkliche Menſchennatur, in das Weſen der Freiheit und in die Bedingungen ihrer Entwicklung gewonnen hat. Denn die Forderung, man ſolle der Freiheit Raum laſſen, iſt nur realiſirbar durch Bekämpfung des Unfreien am Willen, eine vernünftige Entwicklung des Lebens nicht anders möglich, als indem der Werdende durch die erleuchtete Vernunft des Erziehers angehalten wird, das Widervernünftige, das er in ſich ſelbſt trägt, niederzuhalten.

Indeſſen auch abgeſehen von der Verderbtheit der menſchlichen Natur haben wir in dem Gehorſam eine nothwendige Bedingung für geſunde Entwicklung des werdenden Menſchen zu erkennen. Erzählt uns doch die Schrift von dem, der auch als Kind ohne Sünde geweſen, daß er ſeinen Eltern unterthan war. Der zwölfjährige Jeſus kennt und anerkennt alſo die Worte Gehorſam und Pflicht, welche Rouſſeaus zwölfjähriger Gedankenknabe nicht einmal ſoll verſtehen können. Und ſind nicht überhaupt die edleren Naturen in der Regel auch die lenkſameren, wovon doch das Gegentheil ſtattfinden müßte, wenn Gehorchen etwas der geſunden Natur widerſtreitendes wäre. Mit Recht hebt Roth hervor, welchen unmittelbaren Segen der Gehorſam dem Lernen bringe, indem er die Aufmerkſamkeit ſchärfe und alſo dem Denkvermögen ebenſo wohlthätig werde, wie er den Willen adelt und läutert, daher auch ſchwächere Gaben an dem Gehorſam als an einem Stabe ſich in die Höhe ranken, und es iſt eine ebenſo feine als ermunternde Bemerkung, wenn er von der Beihülfe redet, welche auch ungelehrte Eltern dem Unterricht in den gelehrten Schulen dadurch leiſten, daß ſie mittelſt der Pflege des Gehorſams aufmerkſame Schüler ziehen (a. a. O. S. 140). Zwar könnte man dem entgegen auf die nicht ſeltene Erſcheinung hinweiſen, da ungebundener Knabenſinn mit ſchnellem Kopf, leichter Auffaſſung, witzigen Einfällen ſich verbunden zeigt, und demnach verſucht ſein, die Zucht dafür verantwortlich zu machen, wenn an Gehorſam gewöhnte Schüler ſtiller und langſamer im Denken ſich darſtellen. Und in der That es iſt ſo, daß Zucht gemeſſener, gehaltener macht, die Aeußerungen des Geiſtes einſchränkt und zurückdämmt, aber eben damit ſorgt ſie für Spannung und Vertiefung des Denkens, alſo für Mehrung der geiſtigen Kraft und reichere Frucht im ſpäteren Leben, während der Ungebundene die Kraft vertändelt und ſo zu ſagen ſein Pulver in Luſtfeuerwerk verknallen läßt. Es iſt eben der Mangel an Zucht und der Ungehorſam, durch welchen das Salz dumm und aus Knabengenies fade Männer werden.

Noch unmittelbarer als auf die intellectuelle Bildung wirkt aber der Gehorſam auf die gemüthliche, überhaupt auf die Erziehung für das praktiſche Leben; er dient dem Zögling zur Orientirung und zur thätigen Theilnahme an den Intereſſen der Lebenskreiſe, in welchen er aufwächst. Denn hiemit folgt er, der Unerfahrene den Erfahrenen, der Unerleuchtete den Verſtändigen und Weiſeren, als der Einzelne den Ordnungen des Gemeinweſens, deſſen Glied er iſt, und indem er folgt, eignet er ſich, noch ehe er in die volle Einſicht hineingewachſen, den Segen davon an und hilft ſchon wiederum als Mitwirkender ihn fortpflanzen. Die reifende Vernunft tritt ſo mit der gereiften in Bündnis und Wechſelwirkung, und empfängt durch die leitende Hand der Zucht Nahrung und Licht. Gebot und Verbot treten dem Zögling zunächſt in Geſtalt einer äußeren Nothwendigkeit entgegen, doch iſt ihr Inhalt dem Weſen nach nichts anderes, als wozu er ſelbſt in ſeiner ſittlichen Natur angelegt iſt; ihr Müßen iſt ſein Sollen; formelle Heteronomie, ſubſtanzielle Autonomie. Bei Roheit der Einſicht und

der Sitten ſieht ſich der Zögling im Gegenſatz gegen den Erzieher, der Bürger gegen die Obrigkeit, Oppoſition wider jede Anordnung gilt für Freiheit, Widerſpenſtigkeit als Ehrenſache. In der That aber heißt Gehorchen im Staat — Mitregieren, weil es dem Geſetz und Recht im Staat mit zur Herrſchaft verhilft; denn Geſundheit und Lebenskraft eines politiſchen Gemeinweſens ruht ebenſo in der Blüte des Gehorſams gegen Geſetz nnd Obrigkeit wie in der vernünftigen Energie der Herrſcher. Nicht minder in der Familie, in allen Erziehungskreiſen muß man den befehlenden und den dem Befehl folgenden Willen nicht als gegenſätzliche anſehen; ſie ſind organiſche Aeußerungen eines an und für ſich ſelbſt einigen Willens. Hierin liegt der innerlichſte Erklärungsgrund des von der Erfahrung aufgeſtellten Lehrſatzes, daß wer nicht folgen gelernt hat auch nicht befehlen kann und daß der Weg zu einem feſten Regiment durch Gehorſam gehe; denn dieſer iſts, durch welchen der Einzelwille ſeine Wurzeln in den von den Geſetzen und deren Handhabern ausgeſprochenen Gemeinwillen treibt und alſo in demſelben ſeine Heimat und ſofort Recht und Kraft zur Geltendmachung dieſes Willens findet. Daher die unſichere Herrſchaft eines aus Revolution hervorgegangenen Regiments; daher auch die Unſicherheit im Hausregiment bei Vätern, die ein zuchtloſes Jugendleben hinter ſich haben und bei denen Schlaffheit mit zorniger Strenge wechſelt, oder oftmals Pedanterie die Stelle vernünftiger Ordnung vertreten muß. Der Wille deſſen, der in einem kleinen oder großen Gemeinweſen zu befehlen hat, muß in demſelben ſeine innerliche Heimat haben, durch Unterordnung darin eingeordnet ſein, ſonſt fehlt es an der inneren Legitimation, am guten Gewiſſen und am Muth zum Regieren.

Es kann nicht ſchwer fallen, auf den Grund der bisherigen Ausführung nunmehr auch dem Einwurf zu begegnen, welcher der Erziehung zum Gehorſam bekanntlich ſchon von Rouſſeau gemacht worden iſt und der z. B. bei Schleiermacher (Erziehungslehre S. 71) als die Frage auftritt: „wie es die Erziehung verantworten könne, daß ſie eine Lebenszeit der anderen aufopfere?“ Abgeſehen davon, daß alles ſchwierigere Lernen in dem früheren Lebensalter und ehe das Gelernte ſeine Früchte tragen kann, unter dieſelbe Kategorie des Aufopferns fallen und ſomit unterbleiben, d. h. daß der Knabe nichts rechtes lernen müßte, ſo hat der Gehorſam für jede Lebenszeit den unmittelbaren Gewinn, daß durch ihn Sünde und Böſes, alſo Verderben, bekämpft wird und er trägt die obzwar langſam aber doch von Anfang an reifende Frucht der Einordnung in das Vernünftige und Rechte. Somit iſt innere Befreiung, geiſtige Erleuchtung, Kräftigung des Willens und zugleich eine vorausnehmende Betheiligung an dem Leben des ſittlichen Gemeinweſens immer mit dem Gehorſam verbunden. Was das folgſame Kind zu opfern hat iſt in der That nichts anderes, als was auch jeder Erwachſene fort und fort um ſein ſelbſt willen und jeder Menſch auf Erden um des ewigen Lebens willen opfern muß, nämlich mit Einem Wort: ſich ſelbſt, und trifft hier das Wort Chriſti zu: „wer ſein Leben findet, d. h. wer es nicht opfern will, der wirds verlieren, und wer ſein Leben verleuret um meinetwillen, der wirds finden“ (Matth. 10, 39). — Warum die Schrift ſagt, „Gehorſam iſt beſſer als Opfer,“ wird uns nun doppelt klar, denn gewöhnliches Opfer giebt nur einzelnes her, Gehorſam giebt ſich ſelbſt, bei jenem giebt der Menſch und empfängt nichts dafür, bei dieſem findet und gewinnt er ſich ſelbſt zurück. Dies gilt nämlich von demjenigen Gehorſam, in deſſen Uebung der Menſch an der Hand einer berechtigten und vernünftigen menſchlichen Zucht allmählich hineinwächst in die Zucht des göttlichen Geiſtes und in den freien Gehorſam gegen Gottes Willen.

So hat ſich denn die Pflicht der Unterordnung des Eigenwillens aus der Betrachtung der Natur des Willens, der geiſtigen und ſittlichen Entwicklungsgeſetze, der Bedingungen, unter welchen die menſchliche Geſellſchaft ſich bildet, und in der That hat ſich uns der Gehorſam, welcher oberflächlich angeſehen als ein Leiden erſcheinen kann, als ein Werk und Beförderungsmittel der Freiheit und als eine Wohlthat ergeben. Daß derſelbe aber wirklich ein gefühltes Bedürfnis ſei, das kann, wer es nicht aus ſeinem Weſen erkennen will, wenigſtens an ſeinen Zerrbildern merken, wie ſie im Leben ſich

mannichfach geſtalten und überall da ſehen laſſen, wo der echte Gehorſam mangelt. Der milden Zucht des Lehrers ſich fügen geſchieht manchem Schüler außerordentlich ſauer, der unter die Tyrannei eines rohen Gaſſenhelden ſich willig beugt; namentlich in demjenigen Alter, da der Freiheitstrieb am mächtigſten auftritt und welches die Worte Gehorſam und Pflicht am liebſten aus ſeinem Wörterbuch geſtrichen ſähe, im jugendlichen, finden wir die Karrikaturen des Gehorſams am ſprechendſten ausgeprägt; man denke nur an das Studentenleben, wie da mancher das väterliche Gebot in den Wind ſchlägt, aber vor den Häuptern ſeiner Verbindung tiefen Reſpect, von ihnen befehligt zu werden, ſich höchlich geehrt fühlt, wie die Geſetze der Univerſität, des Staates kritiſirt und gering angeſehen, aber der Trinkcomment heilig und unverbrüchlich gehalten wird. Die Einwendung, das alles werde doch immer zugleich durch Selbſtironiſirung gemildert, reicht nicht aus; die Thatſache bleibt, und nicht zur Uebung der Freiheit, ſondern zur Vorübung fürs Tragen von Sklavenketten verſchiedenſter Art im ſpäteren Leben und dann ohne alle Ironie und Witz pflegen nur bei zu vielen ſolche Verirrungen des Gehorſamsbedürfniſſes auszuſchlagen. Man wird bei der Jugend aller Stände und Berufsarten Aehnliches wahrnehmen und darf ſich nicht verbergen, daß eben hier, im falſchen Gehorſam, im verzerrten Ehr- und Pflichtbegriff, im vermeintlichen Freiheitsgenuß die Anfänge derjenigen Sinnesart und Handlungsweiſe keimen, welche man, Bornirtheit und Gemeinheit zugleich bezeichnend, das Philiſterthum nennt. Mit großen Buchſtaben aber und auch dem blödeſten Auge leſerlich ſtellt ſich das angeborene Gehorſamsbedürfnis in der Geſchichte ſolcher Nationen dar, welche den freien Gehorſam gegen Geſetz und rechtmäßige Obrigkeit zu leiſten unwillig, das Joch des Deſpotismus geduldig ſich auf den Nacken legen. Mundus vult—regi; und ſie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt, wo nicht von der Vernunft, da vom Unſinn und von der Thorheit. Welchem von dieſen beiden die Erziehung entgegen zu führen habe, kann keine Wahl ſein.

Uebergehend nunmehr zu dem zweiten Hauptpunct, der Pflege des Gehorſams, beginnen wir mit der Namhaftmachung deſſen, was hiefür im früheſten Alter des Kindes geſchehen kann. Mit Recht macht die Pädagogik darauf aufmerkſam, daß ſchon das Kind in den Windeln einen Willen hat und demgemäß zu behandeln iſt. Während aber die Erziehung im Fortſchritt der erſten Kindheit allmählich immer mehr mit poſitiver Zucht und Willensbeugung aufzutreten hat, muß ſie dem Säugling gegenüber vor allem darauf bedacht ſein zu verhüten, daß nicht der ſinnliche Wille beunruhigt und gereizt werde. Fernhaltung deſſen, was ihm Schmerz und Aufregung bereitet, mittelſt naturgemäßer Einhüllung, Reinlichkeit, namentlich aber Pünctlichkeit in der Ernährung iſt nöthig, letztere zugleich ſchon auch als Angewöhnung an Regel und Ordnung. Es genügt nicht, ſtreitigen Kleinen zu wehren, man muß vermeiden, was ſie ohne Noth ſtreitig macht, und wenn der Apoſtel den Vätern ſagt: „reizet eure Kinder nicht zum Zorn“ (Eph. 6, 4), ſo iſt dies ein Wort, das auch die Mütter ſich an die Wiege ſchreiben dürfen. Es giebt einen Zorn im Gebiet bei älteren Kindern, der die Verſäumnis der Mutter, die Gleichgültigkeit der Amme und Wärterin während der erſten Wochen anklagt. — Regel und Ordnung in Eſſens- und Schlafenszeit iſt unmittelbar für die leibliche, mittelbar für die gemüthliche Entwicklung des Kindes nothwendig, und darum rächt ſich an der Mutter im ſpäteren Leben, wenn ſie entweder aus nachgiebiger Schwäche gegen ihr Kind oder aus Vergnügungsſucht und um ihre Geſellſchaften nicht zu verſäumen, die Zeiten der Ernährung verrückt, das Kleine zu früh ins Bett zwingt oder zu lange in der Aufregung unter den Erwachſenen behält. — Die ſchwierigſten Zeiten ſind die der Kinderkrankheiten, des Zahnens u. dgl. Nothwendige Rückſicht auf das körperliche Befinden, Mitleid, wobei das Herz einem brechen will, Theilnahme der Anverwandten und Freunde, die alle helfen, lindern, erheitern wollen — unter ihrem Einfluß lernt das Kind ſich bald als Mittelpunct und als Herrn über ſeine Umgebung fühlen, und es pflegt darauf Meiſterloſigkeit und ein herriſches Weſen nur zu gerne als die übelſte Nachkrankheit ſich einzuſtellen, die ihre eigene, aber eine

unumgänglich nöthige Cur erfordert. Damit dieſe Nachcur nicht allzu ſchwierig werde, ſind kranke Kinder möglichſt in der Stille und Ruhe zu erhalten, man hat Aufregung durch Freude oder durch eine größere Zahl von Geſpielen während der Reconvalescenz zu vermeiden, es muß aber auch während der Hitze der Krankheit ſo gewiß als unter allen Umſtänden das dem Körper, ſo auch das dem Gemüth poſitiv Schädliche ferne gehalten werden, wenn gleich die Durchführung den Eltern oft noch viel ſchwerer wird als dem Kinde. So lange ein Menſch bei Sinnen iſt, ſo lange hat er Anſpruch unter vernünftigen Regeln zu ſtehen und dieſe dürfen auch während des kranken Zuſtandes nicht beſeitigt werden, obwohl ſie mit aller Schonung ſich geltend zu machen haben. Sonſt opfert man das Gemüthsleben dem ſinnlichen und die ſpätere Lebenszeit der früheren auf. — Nicht leicht werden die Kinder während der früheſten Periode durch abſichtliche Mishandlung gereizt, viel häufiger geſchieht es, daß eine unverſtändige Zärtlichkeit ihren Launen nachgiebt, ſie mit leckerer Nahrung überfüllt, mit Spielzeug überſchüttet, um ſie immerdar freundlich zu ſehen, alles und mehr thut, als ſie verlangen, und ſie auf dieſe Art anſpruchsvoll, ungenügſam macht. Namentlich in Häuſern, da viel Beſuche einſprechen und in angeſeheneren und reicheren Familien vermehrt ſich für das Kleine die Gefahr, der Hausgötze zu werden, dem man ſchon um ſeiner Prieſter, der Eltern, willen huldigt. Das alles rächt ſich bald und die Erziehung bekommt ihre liebe Noth, hernach die Hinderniſſe des Gehorſams aus dem Weg zu räumen, welche ſie ſelbſt geſchaffen hatte. Darum gilt auch hier der Spruch: reizet euere Kinder nicht zum Zorn, enthaltet euch, ſie an Erwartungen und Anſprüche zu gewöhnen, deren Abgewöhnung ihnen hernach ganz natürlich als ein Eingriff in erworbenes Recht erſcheint und ihren Zorn hervorruft; nihil enim magis facit iracundos, quam educatio mollis et blanda. (Seneca de ira II, 21. 22). — Als ein Gaſt im Haus wird das Kind während ſeiner erſten Lebenszeit angeſehen und geehrt, aber einmal muß die Zeit kommen, da ihm das Gaſthütlein abgezogen wird; das geht um ſo ſchwerer, einen je eigenſinnigeren Kopf ihr ihm darunter habet wachſen machen.

Ordnung und Zucht muß das Kleine fühlen, ehe es derſelben bewußt wird, damit es mit einer guten Angewöhnung und mit zurückgedämmtem Herrſchertrieb des ſinnlichen Egoismus in die Zeit des erwachenden Bewußtſeins übergehe. Noch ehe es Ich ſagen konnte, hat ſie begonnen; mit dem Eintritt in dieſe Entwicklungsſtufe tritt es in die immer deutlichere Unterſcheidung von ſeinen Erziehern und alſo in die Möglichkeit des deutlichen Gegenſatzes, deſſen Verwirklichung nicht auf ſich warten läßt. Was bringt es mit in dieſe neue Periode aus der früheren? — Bei richtiger Erziehung ein mit Anhänglichkeit verbundenes Abhängigkeitsgefühl, alſo zwei Momente, welche den Gehorſam erleichtern, indem das eine das Bewußtſein ſeiner Nothwendigkeit, das andere die Geneigtheit dazu bedingt; aber es bringt auch ſein eigenes erwachendes Selbſt mit und ein wogendes Meer von Trieben der ſinnlichen Natur. An jene knüpft die Erziehung an, um dieſe zu lenken, in Ordnung zu bringen. Liebe und Furcht ſind die erſten Bundesgenoſſen der Zucht im Innern des Kindes. Die Furcht entſpringt zunächſt aus dem Gefühl der ſinnlichen Uebermacht des Erziehers, ſie iſt die Empfindung der Schwäche gegenüber dem Starken; auch die Liebe hat ihre natürliche erſte Quelle in der Sinnlichkeit — Wohlthaten der Eltern, Bedürfnis des Kindes ſich anzuſchmiegen. Alſo iſt der Gehorſam zu pflegen, indem der Erzieher ſeine Macht ausübt, was durch ernſten Blick, entſchiedenes Wort, eventuell mittelſt phyſiſchen Zwangs, der das Böſe hemmt, wenn er auch das Gute nicht ſchaffen kann, und mittelſt Strafen geſchieht; letztere jedoch haben nicht nothwendig noch in erſter Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, ſondern je nach der Art oder Wiederholung des Ungehorſams von Entziehung der Wohlthaten und Schmälerung der Liebeserweiſe aufzuſteigen, wie denn z. B. auf das feiner geartete Kind, das ſtreitig ſein will, die Entfernung vom Schoß der Mutter, die Verweigerung der Vaterhand, des Kuſſes vor Schlafengehen ꝛc. als empfindliche Strafe wirkt. (Vgl. die Art. Belohnung, Strafe). Während alſo durch

Erweiſungen der Liebe die Neigung des Kindes gewonnen wird, dient eben dieſe Neigung dazu, es für die Zucht empfänglicher zu machen. — Aber das Kind ſoll nie als Inſtrument, deſſen Empfindungsſaiten man Töne zur Unterhaltung entlockt, misbraucht werden, ſo wenig als darauf in der Leidenſchaft der Liebe oder des Zorns hinein zu hämmern iſt; denn im letzteren Fall ſpringen die Saiten und es verſtummt, im erſteren begiebt man ſich in Gefahr, daß die Töne da verſagen oder falſch klingen, wo man ſie im Ernſt hören will. Das Hineinhauſen auf die natürlichen Empfindungen der Kleinen bringt üble Früchte, denn wo die ſeeliſchen Beziehungen abgeſtumpft ſind, findet intellectuelle und moraliſche Einwirkung ſchwierigen Boden. Wer freilich den Gehorſam ſei es als reine Frucht des Denkens und moraliſchen Wollens, ſei es als Product des abſoluten Zwangs betrachtet, wird jene Rückſichten für ſehr untergeordnet halten; aber der wirkliche Menſch, und mit dieſem hat es die Erziehung zu thun, denkt und will im Zuſammenhang mit dem, das in ſeiner Neigung und Empfindung lebt, und es iſt außerordentlich wichtig für die ſpätere Einwirkung auf den Zögling, daß der Erzieher von den früheſten Jahren an derjenigen Empfindungen und Neigungen, durch welche die fortſchreitende Zucht Eingang findet, ſich verſichert und ſie gleichſam zu ſeinen Bundesgenoſſen heranbildet. Wen ſein Knabe einmal aufgehört hätte zu fürchten und zu lieben, der müßte viel Worte und Schläge vergebens verſchwenden. Beides muß zuſammenwirken — Fürchten und Lieben. Eines für ſich allein reicht nicht. Furcht ohne Liebe verbittert und macht ſcheu (Col. 3, 21.), verſteckt, zum Schein gehorſam; unter einer Schreckensherrſchaft zittert das Kind daheim als klein, draußen und ſpäter bricht der eigene Wille deſto wilder hervor.

Malo coactus qui suum officium facit,
Dum id rescitum iri credit, tantisper cavet,
Si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit.
Terent. Adelph. Act. I, 1, 21.

Tyranniſche Zucht macht aus den Zöglingen Höflinge, die ſich in Gegenwart des Deſpoten bücken, im Vorzimmer wider ihn die Zunge recken; ein ſolcher Erzieher dünkt ſich feſt in der Herrſchaft zu ſtehen, aber ſeine Gewalt reicht nicht weiter als ſein Stock. (Vgl. hiezu und zu dem Folgenden die Bemerkungen über ſervile und liberale Erziehung in Waiz Allg. Päd. S. 149 ff.). Dagegen wo Liebe ohne Beiſein der Furcht wirkt, fehlt das den Willen beugende Element, die Zuneigung wird überwuchert von Ungeſtüm und Trotz, es entgeht der Reſpect, der Zögling, der erſt in reifern Jahren des Erziehers Freund werden ſoll, fühlt ſich jetzt ſchon als deſſen Kameraden und alſo zu beidem geſtimmt und befugt, ihm zu lieb oder zu leid zu ſein, Freundſchaft zu halten und aufzukündigen. Wo es dahin gekommen, wagt man in der That oft nicht mehr zu befehlen, um nicht neuen Anlaß zu Widerſpenſtigkeiten zu geben. Ja es iſt nichts allzu ſeltenes, Eltern zu ſehen, die ihren Kindern gehorchen; noch häufiger käme dieſer Widerſpruch vor, wenn nicht doch oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von ſelbſt übernähme, welche dem Ernſt gebührt, und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigſtens an plötzlich über ſie hereinbrechenden Ungewittern empfinden lernen müßten, daß nicht ſie die Herren ſeien. So hilft ſich zuweilen die verletzte Ordnung der Natur, aber wie es gewiß iſt, daß das ſittliche Wachsthum der Kinder weit nicht allein von bewußten Einwirkungen der Erzieher ausgeht, ſondern vieles iſt Wirkung und Gegenwirkung unbewußt waltender ſomatiſcher und phyſiſcher Elemente, ſo ſoll doch da, wo es ſich von der Anwendung poſitiver Zucht handelt, nimmermehr rohe Naturkraft wider rohe Naturkraft ins Feld ziehen, ſondern die letztere unter die von der Vernunft regierte Gewalt des Erziehers ſich beugen müßen. Wir definirten den Gehorſam als die Unterordnung des Willens unter einen berechtigten andern Willen. Berechtigt iſt derſelbe aber nicht bloß durch ſein Recht ſich geltend zu machen, es kommt auch darauf an, daß er ſein Recht in rechter Weiſe, d. h. nicht leidenſchaftlich ſondern vernünftig

geltend macht. Zorn thut ja nicht, was vor Gott recht iſt. Schlaffe, energieloſe Zucht iſt leerer Willensraum, in welchen nach ſtatiſchen Geſetzen Willensluft von außen eindringt, — wer weiß es nicht, wie unbewußt oft ſo der Zöglingswille in dem Erzieherwillen Raum erobert und ausfüllt, wie ſchnell namentlich eine Schülerclaſſe an einem neuen Lehrer die ſchwachen Seiten ſpürt und durch ſie wie durch offene Thore ihren Einzug hält, um ſeinen Willen in Beſitz zu nehmen. Da pflegen dann endlich Revolutionen einzutreten, Gegenſtürme brechen los, worinnen wiederum das richtige Verhältnis ſich herzuſtellen trachtet; allein das gelingt ſchwer, viel eher geſchieht dabei zu viel, um bald hernach erneuter Schlaffheit Platz zu machen. Aprilwetter und Aequinoctialſtürme aber ſollen nicht in Haus und Schule herrſchen, ſondern heller Sonnenſchein bei friſchem Oſtwind. Der Wille des Erziehers muß eine Burg ſein, unzugänglich der Liſt wie dem Trotz und nur Einlaß gewährend, wo Gehorſam an die Pforten klopft; der Wille des Zöglings ſei der offene Flecken am Fuß der Burg, wie unter ihrer Hut ſo unter ihrer Botmäßigkeit.

Daß der zum Gehorſamfordern berechtigte Wille in der rechten Weiſe, als eine leidenſchaftslos wirkende Macht, geſtützt auf Abhängigkeit und Anhänglichkeit ſich geltend machen kann, dazu gehört nun aber vor allem, daß er keinen Gehorſam fordere, als zu deſſen Leiſtung er auch materiell berechtigt iſt. Als ein Berechtigter in rechter Weiſe *das Rechte* verlangen, das iſt die Stellung des Erziehers, in ihr liegen ſo die Wurzeln wie die Schranken ſeines Gebietens und Verbietens: Ungerechtes fordern empört und macht auch gegen gerechte Forderung widerſpenſtig; unnöthiges pedantiſches Weſen wirkt Abneigung, die ſofort auch dem Richtigen und Wichtigen ſich entgegenſetzt, und wer was klein iſt für groß angeſehen haben will, der ſtumpft das ſittliche Urtheil ab wie den Reſpect, und er reizt ſelbſt dazu, daß nun das Große für klein gehalten wird. Stößt ein ungerechtfertigter Befehl auf energiſchen Gegenwillen, ſo giebts Trotz, Misachtung, es tritt der offene Kriegsſtand zwiſchen Zögling und Erzieher ein; der ſchwächere Wille giebt zwar nach, aber der Widerſtand flüchtet ſich in das Gemüth und wirkt da Mismuth, Kälte, heimliche Feindſchaft. Hat überhaupt der Erzieher oft genug dagegen zu kämpfen, daß nicht andere durch falſches Mitleid ihm ſein Amt am Zögling erſchweren und daß nicht dieſem von den Hausgenoſſen, wie man ſagt, der Kopf gehalten werde, ſo muß er deſto mehr ſich hüten, ſolche Befehle zu ertheilen, durch welche er ſelbſt ein begründetes Mitleid wider ſich in die Schranken ruft, und wodurch diejenigen, die ſeine Erziehungsgehülfen ſein ſollen, zu Bundesgenoſſen des Zöglings im offenen oder heimlichen Krieg wider ihn werden. Daher auch um der Eintracht willen, die im Haus zwiſchen Vater und Mutter und überhaupt unter den Erwachſenen hinſichtlich der Lenkung der Kinder herrſchen muß, ſo wie um der Eintracht zwiſchen Haus und Schule willen, ohne welche Harmonie ja ein Gebot das andere aufhebt, der kindliche Wille anſtatt nach Einem Ziel gelenkt zu werden zum Spiel widerſtrebender Einflüſſe und Gehorſam zur Unmöglichkeit wird, muß dort der Vater, hier der Lehrer das Regiment ſo führen, daß jedes mit Recht auf Uebereinſtimmung des andern zählen darf. Hütet euch, den ſich entwickelnden Willen unter das Geſetz des Parallelogramms der Kräfte zu bringen, er wird ſich von euch beiden wegbewegen.

Je älter der Zögling wird, je mehr er zum eigenen Urtheilen erwacht, um ſo weniger erträgt er das Joch eines ungerechten Regiments, um ſo ſtärker wirkt aber auch Gerechtigkeit und Vernunft im Gebieten und Verbieten auf ſein Gemüth und nicht bloß wird ihm dadurch der Gehorſam im einzelnen erleichtert, ſondern er tritt zugleich in ein inneres Verhältnis zum Erzieher ein, das die Willigkeit zu gehorchen im ganzen erhöht. Denn Furcht und Liebe ſind zwar die Triebfedern des früheren Kindesalters, im ſpäteren muß Glaube und Vertrauen hinzutreten, eine von der ſittlichen Natur des Kindes getragene Achtung vor denen, die ſeinen Gehorſam fordern. Achtung und Vertrauen aber reſultiren aus dem Verhalten des Erziehers ſelbſt, und obwohl auf Gehorſam im einzelnen Fall zu dringen iſt, es mag der Zögling ein Gebot

für richtig halten oder nicht, und mit ſo gutem Fug die Pädagogik davor warnt, die Befehle nicht durch ausführliche Gründe verſtärken und ſo gleichſam den Gehorſam bei dem Verſtand des Kindes entlehnen zu wollen, was jenen auf den Proceßweg brächte,*) ſo gewiß iſt auf der anderen Seite ein dauerhafter Gehorſam doch nur da zu erwarten, wo das Rechte befohlen wird und der Erzieher an dem Gewiſſen und der Ueberzeugung des Zöglings Bundesgenoſſen gewinnt, deren Zuverläſſigkeit und Kraft mit den Jahren wächst. Das Einzelgebot muß befolgt werden unabhängig von der Einſicht des Verpflichteten, der Gehorſam im ganzen als Zuſtand und Fertigkeit iſt nur möglich im Bund mit dieſer Einſicht; daher kommt es zwar nicht auf die Rechtfertigung durch Beweis im einzelnen, aber es kommt darauf an, daß ſich der Wille des Erziehers überhaupt als ein gerechter und vernünftiger erweiſe. Gehorſam als eine durch Angewöhnung zu erlangende Fertigkeit ſetzt ein in ſich begründetes Syſtem von Forderungen an ihn voraus. Weil jedoch was recht auch heilſam iſt, ſo erweist ſich der Gehorſam gegen ein ſolches Befehlen immer zugleich auch als eine Quelle von Wohlfahrt, die Lenkung des Willens auf das Gute, ſeine Ablenkung vom Böſen als eine Wohlthat, und alſo wächst mit der Achtung vor dem Erzieher die dankbare Liebe zu ihm, es vergeiſtigen ſich die urſprünglich ſinnlichen Motive des Gehorſams und werden mehr und mehr zu ſittlichen. (Vgl. über dieſen Proceß, Mende: der Gehorſam in der Erziehung S. 15 f. und über das Angeben von Gründen des Befehles S. 10 f. Curtman, die Schule und das Leben, 2. Aufl. S. 153 und den Art. Befehlen und Verbieten).

Was iſt alſo die Grundbedingung einer erſprießlichen Gehorſamspflege anders, als daß der zum Befehlen Berechtigte ſelbſt ein rechter Menſch ſei, der eben darum das Rechte in rechter Weiſe befehlen kann, weil er es als ſein eigenes Geſetz achtet und befolgt. Nicht willkürliche Schranken ſind es ja, welche die Zucht dem Eigenwillen ſetzt, ſondern ſie iſt darauf gerichtet, „die in den ſittlichen Gemeinſchaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten zu lehren“ (Waiz, a. a. O. S. 155). Als ein unter dieſer Ordnung ſtehender bewähre ſich der Erzieher, ſo wird dem Zögling, je weiter er in ſeiner Entwicklung ſchreitet, immer deutlicher vor Augen und ins Bewußtſein treten können, daß jener ihn nach keinen andern Geſetzen lenkt als unter denen er ſelbſt ſteht. Longum iter per praecepta, breve per exempla — das gilt auch den Meiſtern der Zucht. Aus der Vorbildlichkeit des eigenen Lebens nehmen gegenüber den Heranreifenden die Anforderungen des Erziehers ihre ſtärkſte Einwirkungsfähigkeit und das Gebot, du ſollſt ehren, erfüllt ſich deſto leichter und lieber gegenüber von ſolchen, die ſelbſt ehrenwerth ſind (vgl. d. Art. Auctorität). Indeſſen nicht das Beiſpiel allein macht es, die Sache hat einen tieferen Grund. Auch der Erzieherwille erlangt ſeine Stärke durch Beugung, eine Beugung, welche in der That zur Emporrichtung führt. (Vgl. Bormann, Schulkunde I, S. 183, überhaupt den ganzen wichtigen Abſchnitt: Wie erzieht die Volksſchule zum Gehorſam? S. 178 ff.). Und weil es gewiß iſt, daß zuletzt und auf die Dauer in dem Widerſpiel von Befehlen und Gehorchen nicht die abſtracte Legitimität, ſondern die erworbene Auctorität, nicht die phyſiſche, ſondern die ſittliche Energie den Sieg davon trägt, ſo mußt du ſelbſt gehorſam — nicht nur einſt geweſen, ſondern immer noch — ſein, wenn du Gehorſam von anderen verlangſt und durchſetzen willſt.

Wie wichtig iſt daher, des Beiſpiels wegen, daß der Vater vor ſeinen Kindern niemals unehrerbietig von ſeinen eigenen Vorgeſetzten rede, wie weiſe war jene ſpartaniſche Regel, welche den Männern verbot, vor Jüngeren die Geſetze des Staats zu kritiſiren, und wie falſch iſt der Weg, den Lehrer einſchlagen, die vor der unreifen Jugend Anſehen ſuchen durch Herabſetzung der Auctoritäten im Staate. Ein ungebän-

*) Legem brevem esse oportet, quo facilius ab imperitis teneatur: velut emissa divinitus vox sit: jubeat non disputet: Nihil videtur mihi frigidius, nihil ineptius, quam lex cum prologo. — Mone, dic quid me velis fecisse: non disco, sed pareo. Seneca, epist. 94.

digter Alter hat nicht den Anſpruch Jüngere zu bändigen, und hat nicht die Kraft dazu, denn an Ordnung zu binden vermag nur der geordnete Willen. So lange ich hinter meiner eigenen Pflicht zurückbleibe, mangelt meinem Willen und Befehl die Energie, welche andere zu der ihrigen anhält; nur ſo viel als ich ſelbſt in mir an Trieben des ſinnlichen Egoismus bezwungen habe, ſo viel bin ich vermögend in anderen zu bezwingen; auf den Gehorſam, den ich ſelber leiſte, fußt meine Macht, den Gehorſam, welchen man mir ſchuldet, herbeizuführen. Dem Erzieher, der Augen hat zu ſehen, dienen daher die Erfahrungen von widerſpenſtigem Weſen und ſchwer zu beſiegender Unbotmäßigkeit immer zugleich als Anläſſe zu neuem Eingehen in ſich, zu Buße und Selbſtzucht, in jedem neuen Zögling wachſen ihm Gelegenheiten zu, ſich wiederum ſelbſt gegenſtändlich zu werden; wem es ernſt iſt, der wird erziehend immer miterzogen.

Dieſer Wille, ſich ſelbſt fort und fort erziehen zu laſſen und in der Leiſtung des Gehorſams vorbildlich zu werden, iſt da vorhanden, wo der Erzieher ſich unter die Zucht des göttlichen Willens ſtellt. In der Beugung des eigenen Willens wächst deſſen Macht über den des Zöglings, Ehrfurcht erzeigend gegen Gott wird er ſelbſt ehrwürdig, ſeine Gebote gewinnen einen heiligen Rückhalt und eine im Gewiſſen verbindende Macht. Je gereinigter das Wort, deſto tiefer dringt es in die Seele, und dann hat die Gehorſamspflege ihr letztes Ziel erreicht, wenn ſie auf der einen Seite im Zögling den Sinn gegen den Erzieher weckte, welchen Luther in ſeiner Auslegung des vierten Gebots zeichnet, da er ſagt: „Es iſt ein viel höher Ding — ehren denn lieben, als das nicht allein die Liebe begreift, ſondern auch die Zucht, Demuth und Scheu, als gegen einer Majeſtät allda verborgen," auf der anderen Seite aber durch Anwendung der jeder Lebensſtufe angemeſſenen Motive von Furcht, Liebe, Dank, Einſicht, Vertrauen, Ehrfurcht allmählich in Sinnen und Gemüth des Zöglings eine Thüre um die andere geöffnet wurde, daß das gute Wort immer tiefer hinein gehört, daß mit wachſender perſönlicher Zuſtimmung gehorcht wird. Dann geſchieht der Gehorſam nicht mit Dienſt vor Augen um den Menſchen zu gefallen, ſondern als dem Herrn. Das ganze Geheimnis der Gehorſamspflege liegt alſo in jenem mehrfach citirten Spruch Pauli: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, ſondern ziehet ſie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn."

Es erſcheint zum Schluſſe nun noch nöthig, die bisher beſprochenen Grundſätze auf einige wenige Detailpuncte in der Pflege des Gehorſams kurz anzuwenden, wobei wir vorausſchicken, daß man bei Aufſtellung pädagogiſcher Regeln vermeiden muß, ſich gedachte Zöglinge und Erzieher anſtatt der wirklichen und leibhaftigen vorzuhalten und alſo gleichſam Uebungen am Phantom vorzunehmen oder zu beſchreiben — eine Verirrung, welche der Pädagogik, nämlich der geſchriebenen, von Rouſſeau angethan ſich ſeither fortpflanzte als eine Krankheit, in die wir oft ohne es zu merken verfallen, während es ſodann bei wirklicher Vollziehung von Regeln manchmal nur allzu leibhaftig zugeht.

Man fragt z. B.: darf Gehorſam erzwungen werden? und wirft ein, durch Zwang leide die Freiheit und alſo das Sittliche im Gehorſam noth, oder im Gegentheil, ein Gehorſam, aus Gründen und mit Ueberzeugung geleiſtet, verdiene dieſen Namen nicht mehr. (Vgl. zu beiden: Mende, S. 9 f. u. S. 21 und Waiz, S. 153). Hierauf iſt zu antworten: erſtlich, Gehorſam in vollem Sinn und als Gemüthsfertigkeit kann gar nicht erzwungen werden, ſondern er entſteht unter dem Zuſammenwirken aller objectiven und ſubjectiven Momente der Erziehung, worunter allerdings auch der Zwang ſeine Stelle hat; ebenſowenig kann der Gehorſam bei dem einzelnen Thun und Laſſen erzwungen werden, ſofern man darunter diejenige Willensbeugung verſteht, welche in Einwilligung übergegangen iſt; aber daß der Zögling einen einzelnen Befehl vollziehe, einzeln Verbotenes unterlaſſe, dazu kann und muß er gezwungen, es muß der Wille, der ſich hier nicht beugen will, gebrochen werden, und man darf davon keineswegs Zerſtörung der Willenskraft befürchten, weil — die Vernünftigkeit des Verlangten vor-

ausgeſetzt — hiedurch nicht der wahre Wille, ſondern nur der Eigenſinn, d. h. der Feind dieſes Willens nothleidet. — Fürs andere was das Gehorchen aus Gründen ꝛc. betrifft, ſo kommt es natürlich zuerſt auf das Alter des Zöglings an, ob es ſchon Gründe verſteht; daß man den Befehl nicht durch Diſputiren ſtütze, hat oben ſchon Seneca verboten, ihn mit vielen Worten unter Waſſer ſetzen nimmt ihm die Schneide, aber der Einſicht des Heranreifenden nachhelfen iſt väterlich,*) abſolutes Walten tyranniſch, außer wo abſoluter Widerſtand zu brechen wäre, am ſicherſten wirkt jedoch die Ueberzeugung, welche aus dem ganzen Syſtem der Forderungen auf die Gerechtigkeit und Weisheit der vorliegenden einzelnen ſchließen darf. Je abgeneigter ſich der Wille gebärdet, deſto weniger verdient er Belehrung, die dann beſſer nachfolgt, um entweder das Gefühl, es ſei mit Recht eingegriffen worden, zur Einſicht zu erheben, oder die durch Schaden gewonnene Klugheit zu verſtärken. In ſolchen Fällen wirken Gründe, nachträglich angegeben, dem künftigen Gehorſam vor. Wäre es die Aufgabe des Erziehers, ſeinen Zögling zur blinden Maſchine zu machen, ſo müßte er alle Ueberzeugung vor und hernach ferne halten, aber da beide mit einander unter Einem höheren Willen ſtehen, und da der Zögling durch Unterordnung unter den Willen des Erziehers zur Einordnung in die Geſetze des beide umfaſſenden ſittlichen Gemeinweſens und zur Freiheit heranwächſt, ſo muß die Lenkung ſeines Willens mehr und mehr ſeine eigene Einſicht mit in Anſpruch nehmen, ſein Gehorchen darf und ſoll zugleich ein Horchen auf die Stimme werden, die ihren Ausgang über dem Erzieher und in ihm nur ihren Durchgang hat. Hieraus folgt auch, daß wahre Aufklärung der Einſichten niemals der Pietät hinderlich werden kann (ſ. Mende, S. 8). Wer freilich nur da gehorchen will, wo er überzeugt iſt, der iſt ungehorſam, er macht aber in der That ſeine eigene Ueberzeugung nicht zum Grund des Gehorſams, ſondern zum Vorwand des Ungehorſams.

Man fragt ferner, wie es anzugreifen, daß nicht durch die Strenge der Zucht die individuelle Entwicklung gehindert und das Gemüth verbogen werde. In unſerer Zeit eine beinahe überflüſſige Frage; wir laboriren eher an Fülle des Individualismus (vgl. Wieſe, S. 46). — Zunächſt ſorgt die Vorſehung ſelbſt, indem ſie in das Herz der Eltern Liebe und Hoffnung und in das Kindesgemüth ein Unnahbares legt; aber die Erziehung hat ſich allerdings zu hüten, nicht mit allzuvielem Befehlen bis ins kleinſte hinein die freie Bewegung zu hemmen, noch nach Schablonen, die ſich für Ideale ausgeben, Inwendiges übermalen zu wollen. Es wächſt in jedem Menſchen ein neuer Menſch; namentlich Begabtere und zu Größerem Angelegte gähren gerne in der Jugend. Da gilt Speners Rath: „dem Muthwillen feuriger Köpfe ſoll man ſteuern, aber alſo, daß das Feuer nicht ausgelöſcht, ſondern in Ordnung gebracht werde.“ Man darf nie vergeſſen, daß Gehorſam weſentlich Freiheitsentwicklung iſt. Auch das Kind ohne Sünde that etwas über den Willen der Eltern hinaus — da es ſein mußte in dem das ſeines Vaters. Nur darauf iſt zu ſehen, daß nicht die Willensentwicklung anſtatt hinauf, nach den Seiten und in die Niedere gehe. — Durch Freilaſſen deſſen, was frei ſein darf und ſoll, wird auch der Scheinheiligkeit im Gehorſam entgegengewirkt, dieſer Vorübung auf ſchlechten Dienſt im öffentlichen Leben und auf phariſäiſchen Gottesdienſt, da man anſtatt ſich ſelbſt nur Worte und Aeußerliches opfert.

Endlich noch die Frage: ob in Haus und Schule auf Ungehorſam gewiſſe zum voraus feſtgeſetzte Strafen anzuwenden ſeien. (Vgl. Bormann, S. 184 ff. und Waiz, von der Strafe §. 13). Die richtige Antwort wird dahin lauten müßen, daß ein großer Unterſchied zwiſchen einem Criminalcodex ſei und zwiſchen Schul- und Haus-

*) Hoc patrium est, potius consuefacere filium
Sua sponte recte facere, quam alieno metu.
Hoc pater ac dominus interest. Hoc qui nequit,
Fateatur nescire imperare liberis.

Terent. l. c.

regeln sowohl im Bedrohen als im Vollziehen. Doch sogar bei Uebertretungen der Detailverbote (z. B. Schwatzen, Hefte verunreinigen) erst die Individualität erwägen, das wäre Verschwendung des Urtheils und der Zeit; sonst muß allerdings bei wesentlichen Verfehlungen darauf gesehen werden, daß nicht Ungleichheit entstehe und also Ungerechtigkeit gefühlt werde, indem sich Ungleiche gleich behandelt finden. Die Erziehungsgesetze haben sich zu verwirklichen, indem sie an den Menschen durch einen Menschen, also menschlich gelangen. **A. Hauber.**

Gehör, s. Sinnenübungen.

Geist, s. Seele.

Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.

Der **Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung.** Es soll hier nicht von dem geredet werden, was der Geistliche als Localschulbehörde zu thun hat, sondern von dem, was ihm, wenn ihn auch die staatliche Fürsorge für die Schule nicht als Werkzeug gebrauchte, doch in seiner Eigenschaft als Hirte der Gemeinde obläge, in Folge des Auftrages: „Weide meine Schafe" und „weide meine Lämmer!" Nach dieser Seite hin eröffnet sich ihm in dem Vorbild des Herrn und seiner Jünger, von Johannes an, der dem verlornen Sohn in die Wildniß nachellt, bis zu A. H. Franke, Zinzendorf und weiter herab, eine Innigkeit, Unermüdlichkeit und Mannigfaltigkeit des Thuns, das zu erschöpfen ein Menschenleben zu kurz ist. Der Geistliche, dem die höchste Aufgabe gestellt ist, die es giebt: Menschen zum Himmelreich zu erziehen, hat in Bezug auf Unterricht und Erziehung den Beruf, in der Gemeinde der Vertreter solcher Grundsätze und Einrichtungen zu sein, welche zur Erreichung jener höchsten Aufgabe förderlich erscheinen, und da er der Einzige in der Gemeinde ist, der das unbestreitbare Recht hat, jeglichem Gewissen Vorhalt zu thun, so soll er die diesem Recht entsprechende Pflicht auch in den Angelegenheiten der Erziehung erfüllen. Hat Luther wahr gesprochen, wenn er behauptet, daß Eltern an ihren Kindern leicht die Hölle verdienen, so ist der Geistliche vor allen berufen, vor dieser Hölle die Eltern zu warnen und ihnen zu zeigen, wie sie sich an ihren Kindern den Himmel verdienen können. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß trotz unsrer Fortschritte in der Erziehung, namentlich in der pädagogischen Theorie, doch die große Menge auf diesem Gebiete in Blindheit tappt; denn wo das eigne Herz nicht fest ist, da giebts ein unseliges Schwanken in der Erziehung, wo das Familienleben nicht ein festgeschlossenes und heilig durchwärmtes ist, da ist das Reich, in welchem die Jugend herangezogen werden soll, in sich selbst uneins, und wo das höchste Ziel nicht sicher vor der Seele steht, da wirken auf die Erziehung der Wechsel und die Hinfälligkeit der Ziele verderblich ein. So steht es aber um die Mehrheit unserer Zeitgenossen. Diejenigen nun, welche vor allem den Beruf haben, für das gesammte Leben Weckstimmen zu sein, sollten auch auf dem Gebiete der Erziehung dazu die Befähigung und die Freudigkeit haben, und zwar nicht allein in Landgemeinden. Wie noth thäte den vornehmen Leuten oft ein seelsorgerlicher Zuspruch, daß sie von der elenden Eitelkeit abstehen, die Kinder so früh als möglich in die gesellschaftlichen Genüsse der Großen einzuführen, welchen Hirteneifer verdienten die abscheulichen Kinderbälle und so manches andere, was zu der Blasirtheit der kaum bärtigen Jugend den Grund legt! Welche Thorheiten werden in den Regionen der Halbbildung begangen! Bis in die Flecken und Dörfer kommen Tanzmeister und Sprachmeister und verrücken die Köpfe mit den Phantomen von Fertigkeiten und Kenntnissen, in welchen es doch die Jugend hier gewiß zu nichts bringen wird. Und wenn auch der französische Tanz und die französische Grammatik die Töchter der Bürger und Bauern verschont, so wirkt die französische Mode da am allergefährlichsten, wo sie als ein bloßer Sonntagsstaat unvermittelt neben der deutschen Arbeit und dem schlichten Kleide der Woche steht. Gegen solche Standessünden sollte der Geistliche im Interesse der Erziehung Zeugnis ablegen. Und zu solchem Zeugnis wird er da am meisten Anlaß haben, wo es am liebsten angenommen wird, in den Landgemeinden. Nur selten finden

ſich auch hier, ſelbſt in den entſchieden chriſtlichen Häuſern, Familien, in welchen eine tüchtige Kinderzucht geübt wird. Und wo wir ſie finden, ſei es in nur rechtſchaffenen oder in frommen Haushaltungen, da tritt ſie oft in einer ſo ſtrengen, das Recht der Individualität und die Berechtigung gewiſſer, unter dem Scheine des Weltlichen und Leichtfertigen ſtehender Seiten des menſchlichen Lebens unterdrückender Weiſe hervor, daß der mildernde Zuſpruch des Seelſorgers wünſchenswerth erſcheint. Ganz gewöhnlich aber ſind die Haushaltungen, in welchen eine geſunde Kindererziehung mangelt. Sind die Kinder klein, ſo iſt das augenblickliche Zufriedenſtellen derſelben oberſtes Princip, und da die Wünſche der Kleinen einen höchſt augenblicklichen Charakter haben, ſo liegt es in ihrer Gewalt, die ganze Familie mit bloßem Schreien zu tyranniſiren, bis etwa einmal der natürliche Menſch in unverſtändiger Härte auf das Opfer ſchlechter Zucht losfährt. Wachſen die Kinder heran, ſo offenbart ſich in der Kinderzucht der Charakter des Lebens der Eltern, das zwiſchen Arbeit und Vergnügen getheilt iſt. Wie der ehrbare Bauer kein höheres Lob ſpendet als das des Fleißes, ſo will er auch fleißige Kinder: thun ſie den Eltern die Arbeit zur rechten Zeit, ſo mögen ſie außer der Zeit thun, was ſie wollen. Während darum in wohlſtehenden Haushaltungen oft den Kleinen ſchon eine Arbeitslaſt auferlegt wird, daß gerade an die Reichſten die ſeelſorgerliche Mahnung ergehen muß, ſich doch lieber noch einen Taglöhner zu nehmen, als daß ſie die eigenen, in der Entwicklung begriffenen Kinder ſo ſchwere Laſten tragen und ſo anhaltend arbeiten laſſen, herrſcht bei den Kindern der heruntergekommenen Familien frühe Bummelei und Bettelei. In Einem aber gleichen ſich alle, daß ſie den Kindern nicht leicht ein Vergnügen verſagen können. Wie oft hört man, wenn man ſein Erſtaunen ausdrückt, daß die Eltern nicht wiſſen, wo ihre Kinder ſind, nicht Kraft haben, ſie von der böſen Geſellſchaft zurückzuhalten, die Rede verwerflicher Reſignation: „was kann man machen?“ oder: „ich kann ſie nicht anbinden,“ und wie manchmal bemerkt man hinter dieſen Reden die Freude der Eltern ſelbſt an den Ausſchweifungen der Kinder, die ja zugleich die „Gelegenheiten“ bieten zur Heirath! Rechnet man dazu den Stumpfſinn, mit welchem ſich die Eltern über manche göttliche Gebote hinausſetzen, wie ſich z. B. in vielen Gegenden auch die Alten nicht das geringſte Gewiſſen daraus machen, die Obſtbäume zu ſchütteln, auf weſſen Grundſtück ſie auch ſtehen mögen, ferner den bis ins Unglaubliche gehenden Mangel an jener Ehrerbietung gegen die Jugend, welcher ſich die Erwachſenen in den Geſprächen vor ihren Ohren befleißigen ſollen, denkt man gar an die verderblichen Einflüſſe, welche von den manchmal aller Scham widerſtreitenden Wohnungsverhältniſſen der armen Leute auf die Kinder ausgehen müßen, ſo ſieht man, zu wie mannigfaltigen Ermahnungen der Geiſtliche in der Predigt, bei Hausbeſuchen und unter vier Augen im Pfarrhaus Veranlaſſung hat, und wie nöthig es erſcheint, auch für ſtrenge Handhabung der Polizei im Dorf, Feld und Wald ſein Wort geltend zu machen.

Aber der Hirte, dem die Lämmer befohlen ſind, braucht auf die ſelten genug ergehende Aufforderung der Eltern, die Kinder erziehen zu helfen, nicht zu warten. Er hat Recht und Pflicht, ſich unmittelbar an die Kinder ſelbſt zu wenden. Wie die Erziehung überhaupt mit der Auferziehung beginnt wegen der innigen Beziehungen zwiſchen der leiblichen und geiſtigen Natur und wegen des großen Einfluſſes, welchen die in der Zeit des ſchlummernden Bewußtſeins empfangenen Eindrücke auf das bewußte Leben üben, ſo muß auch der Seelſorger für die Neugebornen ſchon ein wachendes Auge haben, namentlich da, wo der Verdacht ſchlechter Auferziehung nahe liegt. Es iſt ein Greuel, mit welch raffinirter Kunſt oft die unehelich Gebornen vernachläßigt werden. Der Seelſorger ſoll ſich darüber vergewiſſern, ob nicht hier ein Säugling mit unverdaulicher Speiſe und abſichtlicher Unreinlichkeit hingemordet wird, ob nicht dort ein Zwei- und Dreijähriges, bei dem das Morden nicht gelungen, den lieben langen Tag immer nur ſitzt und liegt und nicht gehen und ſtehen lernt. Das möglichſt raſche Hinſterben unehelicher Kinder ſcheint der herrſchenden rohen Weltanſchauung der Leute im

ganzen ſo wünſchenswerth, die Anſchauung, daß es ſich hier um zur Gotteskindſchaft berufene, unſterbliche Seelen handelt, iſt ſo wenig durchgedrungen, daß der Geiſtliche nicht ſorgſam genug ſein kann. Auch über blinde, taubſtumme, blödſinnige Kinder muß ſich ſeine Fürſorge alsbald erſtrecken, daß früh genug geſchieht, was zu ihrer heilenden Erziehung nöthig iſt. In einer jeden Gemeinde giebt es „ſeufzende Creatur", viel mehr, als es den meiſten ſcheint. Wenn aber die Polizei die Hände nicht eher regt, als bis ihr das Elend unbequem wird, wenn in der Gemeinde gewöhnlich ein thätiges, auch zu außergewöhnlichen Rettungsmitteln ſchreitendes Mitgefühl nicht wohnt, wenn am Ende gar die eigene Familie nichts thut, als daß ſie das Uebel nicht abſichtlich verſchlimmert, ſo tritt die Aufgabe des Seelſorgers in ein helles Licht, ſich dem als Werkzeug zu bieten, der das Seufzen der Creatur vernimmt. Tägliche Aufſicht und Handreichung, Anrufen der weltlichen Beamten, Aufſuchen der Mittel und Wege, welche die freiwillige Liebe beut, das liegt ihm ob, damit nicht im zarteſten Kindesalter ſchon die Seelen verderben. — Tritt dann der Geiſtliche in die Schule, ſo genügt es nicht, den Unterricht des Lehrers zu beaufſichtigen und die ihm ſelbſt verordneten Religionsſtunden zu halten, auch wäre es eine ſehr oberflächliche Auffaſſung, wenn er nur darnach fragt, daß die Kinder ihre Aufgabe lernen und ſich in den Unterrichtsſtunden ordentlich aufführen: ein Stück „eigenthümlicher Seelenpflege" iſt auch hier zu thun. Es gilt, ſich bewußt zu ſein, daß jedes Kind als eine eigenthümliche Pflanze im Garten Gottes einer eigenthümlichen Pflege bedarf, aus der Erſcheinung des Kindes in der Schule auf die Zuſtände der Familie zu ſchließen, von den Anläſſen, welche die Schule giebt, auf das Haus zurückzuwirken, den Bann zu löſen, den manches Haus auf die Lernthätigkeit und die Sittlichkeit des Kindes ausübt, in der Schule ſelbſt was üppig ſich hervorthut zu dämpfen, was ſcheu zurückbleibt zu locken, mit dem Auge der Liebe das eigenthümliche Bedürfnis jedes Kindes zu erſpähen. Insbeſondere wird es eine ſeelſorgerliche Pflicht ſein, um der Neunundneunzig willen, die in das Geleiſe des Lernens und richtigen Verhaltens eingefahren ſind, den Einen nicht zu vergeſſen, der nicht nachkam. Für den, der von den Altersgenoſſen in der Erkenntnis überflügelt wird, muß eine Nachhülfe im eigenen Hauſe oder ſonſtwo gefunden werden, daß wenigſtens das Leſen, um der zu leſenden heiligen Schriften willen, eines jeden Mitgift aus den Schuljahren werde. Wie tritt doch durch dies alles an den Lehrer ſelbſt die Forderung heran, eine ſeelſorgerliche Perſönlichkeit zu ſein! Aber auch da, wo er ſie iſt, wird die Seelſorge des Geiſtlichen für die Jugend nicht entbehrlich. Wo z. B. die ſittliche Verwahrloſung ſo groß iſt, daß die gewöhnlichen Mittel nicht ausreichen, da wird auch der Geiſtliche ein Beſonderes zu thun haben, zunächſt mit Mahnen, Strafen, Beten und wenn auch dieſe Hülfe nicht genügt, wird gewöhnlich auf ihm die Sorge liegen bleiben, die Thüre eines Rettungshauſes zu ſuchen und obendrein die Unterhaltungsmittel aus öffentlichen Kaſſen oder durch die Wohlthätigkeit von Privaten zu beſchaffen. Es kommt auch vor, daß die Verwahrloſung, in Folge der Verarmung, weiter um ſich gegriffen hat, daß ein Dutzend oder mehr Kinder, ſtatt in die Schule zu gehen, bettelnd die Gegend durchſtreifen. Da iſt es die Aufgabe, den Hungernden durch Eröffnung einer Induſtrie oder einer Quelle der Unterſtützung ein Stück Brod zu ſchaffen, dann aber unnachſichtlich über dem Schulbeſuch zu halten. Was A. H. Francke einſt gethan und was der Anfang ſeiner ſo weitgreifenden Wirkſamkeit war, wird immer für die Geiſtlichen ein Wink ſein, die Pfarrhäuſer willig zu Brunnenſtuben leiblichen und geiſtlichen Segens werden zu laſſen. Für den oft zu ängſtlich gefürchteten Schmutz, den die Füße in die Pfarrſtuben bringen, läßt Gott Brunnen quellen, ihn abzuwaſchen. Ueberhaupt wird ein eifriger Geiſtlicher Veranlaſſung haben, auch da, wo die Verwahrloſung nicht dazu treibt, die Kinder zuweilen um ſich zu ſammeln, ſei es um mit ihnen in der Stille des Hauſes Pſalmen und andere Bibelabſchnitte, die freiwillig gelernt ſind, abzuhören und ihnen dann zur Ermunterung Bild, Geſchichte, Lied darzubieten, ſei es um mit fröhlichem Liederklang in den grünen Wald zu ziehen. Das iſt die

Weiſe, zu zeigen, daß zwar die Geiſtlichen nicht dafür da ſind, ungezogenen Kindern „einen Nagel in den Kopf zu ſchlagen," wohl aber dafür, die Kinder mit freundlich ernſter Hirtenliebe dem Erzhirten zuzuführen. — Wie der Geiſtliche ſodann während des Confirmandenunterrichts ſeinen ſeelſorgerlichen Eifer zu verdoppeln habe, darüber ſiehe den Artikel Confirmation und erſtes Abendmahl. — Auch nach der Confirmation hört ſeine ſeelſorgerliche Bemühung um die Jugend nicht auf, ja ſie bedarf gerade jetzt einer beſonderen Kraft. Welcher Geiſtliche, dem die Katechumenen wahrhaft am Herzen liegen, hätte nicht ſchon Urſache gehabt, ein Jahr nach der Confirmation, obwohl dieſe und der vorausgegangene Unterricht ſichtbaren Segen gebracht hatte, auszurufen: Sind ihrer nicht zehn rein geworden, wo ſind aber die neune? Die junge Pflanzung wird gerade jetzt, wo die Schulzucht keinen Damm mehr bietet, am meiſten von den wilden Waſſern des Weltlebens bedroht. Was nun zunächſt diejenigen betrifft, die nach der Confirmation zu Lehre und Dienſt den Heimatort verlaſſen, ſo wird es die Aufgabe des Seelſorgers ſein, ſie vor dem Eintritt in ſchlechte Hausſtände zu behüten, jedenfalls auch aus der Ferne über den Kirchenbeſuch und die Theilnahme an der Katechismuslehre zu wachen, amtliche und freundſchaftliche Verbindungen zu benutzen, damit am neuen Wohnort ſelbſt ein liebendes Auge ſie auf ihren Wegen begleitet, und ſo oft ſie in die heimatliche Gemeinde zurückkehren, ihnen den geiſtlichen Puls zu fühlen. Die Daheimbleibenden müßen mit allen Mitteln ermuntert werden, das Band, das ſie mit dem Seelſorger verbindet, zu erhalten. Allezeit muß ſein Haus ihnen offen ſtehen, wenn ſie kommen wollen, um ſich einen Rath oder ein Buch zu holen oder auch nur, um ſich ihm wieder einmal zu zeigen. Dann aber mögen regelmäßige Verſammlungen, theils erbaulicher, theils belehrender Natur, veranſtaltet und beide durch Geſang belebt werden. Und beſonders iſt zu empfehlen, daß der Geiſtliche dann und wann die Jugend bis zu einem gewiſſen Alter in feierlicher Weiſe verſammle, nur zu dem Zwecke, ſie an das Confirmationsgelübde zu erinnern, die im Schwange gehenden Sünden zu rügen und wie einſt in der geſegneten Zeit der Bereitung zur Confirmation wieder einmal mit ihnen zu ſingen und zu beten. Die Ermahnung unter vier Augen, ſo oft es heilſam ſcheint, ſowie das beſtändige Wachen und Beten verſteht ſich von ſelbſt. — Alle dieſe Bemühungen müßen durch die Vorbildlichkeit des Pfarrhauſes ihren Nachdruck erhalten. Die apoſtoliſche Wohnung „herberget gerne" darf nicht bloß im Sinn der berühmten Gaſtlichkeit der Pfarrhäuſer verſtanden werden, ſie muß auch Pfarrkindern, die in beſonderer Noth keine andere Zuflucht wiſſen, die Thür öffnen: ein achttägiger Aufenthalt im Hauſe des geliebten Seelſorgers bringt vielleicht die verirrte Seele für immer auf den rechten Weg zurück. Sodann muß die Kinderzucht im Pfarrhauſe der ganzen Gemeinde predigen, damit nicht die Predigt von der Kanzel ihre Kraft verliere durch die Pfarrersſöhne, die ſich am Sonntag Nachmittag etwa an die Spitze der Jugend ſtellen, um einem wilden Leben ſich hinzugeben, und durch die Pfarrerstöchter, die am Sonntag Abend die ganze Eitelkeit der Welt im Tanzſaal mitmachen — Erſcheinungen, die nicht bloß bei den Angehörigen rationaliſtiſcher Pfarrhäuſer bemerkt werden. Es iſt zwar ein Geheimnis, über das man oft genug ſtaunt, daß auch Kinder der frömmſten Eltern misrathen, und es haben ſolche Erfahrungen für alle, die in Gottes Wort allein eine Gewähr guter Kinderzucht ſehen, etwas ſehr demüthigendes. Aber ſie ſind zugleich eine Aufforderung mehr, dem Pfarrhaus und der Kinderzucht in demſelben den Charakter bibliſchen Ernſtes aufzudrücken. Gerathen dann die Kinder, ſo leuchtet das Vorbild hell in die Gemeinde, ſcheint die Erziehung fehlzuſchlagen, ſo wird doch das Zeugnis nicht verſagt, daß der Pfarrer das Seinige redlich gethan habe.

Wilhelm Baur.

Geiz, ſ. Sparſamkeit.

Gelehrtenſchule, ſ. Gymnaſium.

Gelehrtenſchulweſen. Geſchichte desſelben.*) §. 1. Literatur. Sie zerfällt in eine allgemeine und in eine beſondere. Zu jener gehören theils die allgemeinen Werke über Pädagogik, namentlich von F. H. C. Schwarz und A. H. Niemeyer (Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. 9te Ausg. Halle 1834; beſonders Th. 3 (1835) von S. 435 an), die einen beſonderen geſchichtlichen Theil enthalten, wie nicht minder die Prolegomena zu Chr. Palmers evang. Pädagogik. 2te Aufl. Stuttg. 1855. S. 1—85; theils ſolche, die ſich ſpeciell der Geſchichte widmen: F. E. Ruhkopf, Geſchichte des Schul- und Erziehungsweſens in Deutſchland. I. Th. (unvollendet, nur bis 1648). Bremen 1794. — Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen claſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit, von K. v. Raumer, beſonders Th. 1 u. 2., zuerſt Stuttg. 1843 f. mehrmals aufgelegt; wenn auch mehr biographiſch, doch für immer eine reiche, dankbar zu benutzende Fundgrube. — Geſchichte der Pädagogik von Fr. Körner. 2te Aufl. Leipz. 1857. — Andeutungen finden ſich auch (allgemein) in Chr. Kochs Grundſätzen der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geſchichte. 2te Ausg. Marb. 1837. S. 145—212, und (ſpeciell) in G. Thaulows Gymnaſial-Pädagogik. Kiel 1858. S. 25—47. Für einzelne Perioden und Länder ſind von Wichtigkeit: Ed. Meyer, Geſchichte des hamburgiſchen Schul- und Unterrichtsweſens im Mittelalter. Hamb. 1843. Kraner, Geſchichte der Gelehrtenſchulen im 15. u. 16. Jahrh. Progr. v. Meißen. 1843. K. J. Löſchke, die religiöſe Bildung der Jugend und der ſittliche Zuſtand der Schulen im 16. Jahrh. Breslau 1846. K. Pfaff, Verſuch einer Geſchichte des gelehrten Unterrichtsweſens in Württemberg in älteren Zeiten. Ulm 1842. J. C. Jeſſen, Grundzüge zur Geſch. und Kritik des Schul- und Unterrichtsweſens in den Herzogthümern Schleswig und Holſtein. Hamb. 1860. — Für die hiſtoriſchen Grundlagen der Schulverfaſſung: Vormbaum, die evangeliſchen Schulordnungen (in 3 Bdn.). Gütersloh 1858 f. Für das Verhältnis zur Kirche: E. A. Lilie, die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geſchichtlichen Entwickelung. Kiel 1843. Schnaaſe, die Schule in Danzig und ihr Verhältnis zur Kirche. Ein Beitrag zur Geſchichte der Schule. Danzig 1859. 4. Monographien über einzelne gelehrte Schulen ſind in großer Menge vorhanden, woneben die zahlreichen Mittheilungen in Programmen (wenn ſie nicht wenigſtens umfaſſenderer Art ſind) und pädagogiſchen Zeitſchriften hier nicht alle genannt werden können; ausführlich beſchrieben ſind die Anſtalten zu Altenburg von C. H. Lorenz (1789), Amberg von T. A. Rixner (Sulzbach 1832), Baireuth von Fikenſcher (vgl. J. C. Helds Schulreden, S. 239 ff.), Baſel von Fechter, Bern von Gelpke (1846), Breslau (Eliſabethanum) von Reiche und (Magd.) Schönborn, Caſſel von C. F. Weber (1846), Coburg von Briegleb, Corbach von Curtze, Danzig von Hirſch (1858), Darmſtadt von C. Dilthey (1829. 4.), Eisleben von Fr. Ellendt (1848, vgl. Pädag. Revue 1849. Januar. S. 40 ff.), Gotha von C. F. Schulze (1824), Grimma von Palm (Progr. 1850), Güſtrow von Raspe (1853. 4.), Hamburg von C. Ph. L. Calmberg (1829), Hannover von G. F. Grotefend (1833. 4.), Heidelberg von J. F. Hautz (1846 bis 1855), Meißen von Müller, Leipzig (Thomasſchule) von Stallbaum (1839), Münſter von Soekeland (1826), Nördlingen von Beiſchlag (1793), Nürnberg von Schultheiß (vgl. C. L. Roths kleine Schriften I, S. 196 ff.), Pforta von F. C. Kraft und C. Kirchner (1843. 4.), Reßleben von Herold (1854), Schwerin von F. C. Wex (1853. 4.), Siegen von Lorsbach, Stralſund von Kirchner (1823) und C. H. Zober (1839—41), Weilburg von N. G. Eichhoff (1840), F. T. Friedemann (Beiträge zur Verfaſſung und Verwaltung deutſcher Gymnaſien, H. 2. Leipz. 1832), Wernigerode

*) Obiger Artikel iſt dazu beſtimmt, den Entwicklungsgang des Gelehrtenſchulweſens überſichtlich darzuſtellen und die wichtigſten Erſcheinungen und Männer, auch wenn ihnen noch beſondere eingehendere Artikel gewidmet ſind, zu charakteriſiren. Es iſt dabei unvermeidlich, daß einiges des Zuſammenhanges wegen wiederholt wird und hie und da auch eine Verſchiedenheit in Bezug auf den Standpunct der Beurtheilung hervortritt. D. Red.

von Kallenbach (Halberst. 1850. 4.), Wismar von C. F. Crain (1841. 4.), Wittenberg von F. Spitzner (Leipz. 1830) u. a. m.

Erste Periode. Von den Anfängen christlicher Bildung in Deutschland bis auf die Reformation. §. 2. Wenn das Gymnasium die eigenthümliche und schöne Aufgabe bis auf den heutigen Tag behauptet hat, die Wahrheit menschlichen Wesens mit der Tiefe des Christenthums innerlich zu verbinden, so darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn es vorzugsweise da seinen Anfang genommen und seine vorzüglichste Stätte gefunden hat, wo die natürliche menschliche Entwickelung nicht blos in der kräftigsten und edelsten Weise vor sich gegangen ist, sondern auch eine innere Congenialität mit der evangelischen Wahrheit an den Tag gelegt hat. Das ist aber bei den Völkern germanischen Stammes der Fall gewesen. Die verschiedenen Zweige desselben haben die Mittel und Anstalten der höheren Geistesbildung nach ihrer besonderen Eigenthümlichkeit ausgebildet; den bedeutendsten und umfassendsten Ausdruck hat dieselbe aber unverkennbar beim deutschen Volke gefunden.

Die orientalische Kirche konnte, abgesehen von dem Geistesgepräge derjenigen Völker, unter welchen sie herrschend geworden ist, nach ihrem individuellen Charakter gerade die Seite der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit an der Jugend am wenigsten pflegen. Es mögen zwei Ursachen dabei hauptsächlich obgewaltet haben. Sie hat von Anbeginn her mehr die Richtung auf die Lehre als auf das Leben genommen, sich mehr theoretisch als praktisch entwickelt, der Speculation und dogmatischen Tiefe das Uebergewicht gegeben über Seelsorge und Kirchenbildung. Fürs andere bewegte sich ihre Literatur wie das Fundament ihres Glaubens, die heilige Schrift, in der griechischen Sprache und es fand sich innerhalb ihres Bereichs keine Sprache, die dieser den Rang streitig gemacht oder zu der geistig bildenden Operation einer Ueberwindung des fremdartig gegenüberstehenden Sprachidioms geführt hätte.

Anders verhielt es sich in der abendländischen Kirche. Sie ward nicht bloß innerlich, und fast vorzugsweise, nach der Seite hin getrieben, die jener gerade fehlte; sie stand auch unableugbar in einem organischen Geisteszusammenhange mit dem alten heidnischen Römerthum, mit dessen Institutionen und Gebräuchen, und ward dadurch vornehmlich zu jener Wirksamkeit nach außen bei strenger Gliederung im Inneren getrieben, die das Fremde zu erobern und für sich zu gewinnen trachtet. Vornehmlich aber breitete sie sich in Ländern aus, wo mit schöpferischer Kraft und Selbständigkeit neue Sprachen entstanden und sich ausbildeten, neben denen nun das römische Idiom als ein fremdartiges, aber für die Kenntnis unerläßliches Element dastand. Während man daher in der griechischen Kirche der lateinischen Sprache und Literatur entschieden abhold war, zeigte man sich in den Ländern der abendländischen Christenheit frühzeitig auch dem Studium des Griechischen geneigt. Ohne diese beiden alten Sprachen und das Hebräische konnte unmöglich eine irgend höhere wissenschaftliche Bildung gedacht werden.

Diesen Charakter und Umfang des germanischen Bildungsbedürfnisses prägt in entschiedener und genialer Weise Karl der Große aus. Dieser Thesens des deutschen Lebens umfaßte mit seinem großen und scharfen Blicke das ganze Gebiet nicht bloß der Kirche, sondern auch des Staats, nicht bloß der bereits wirksamen Lebensalter, sondern auch der heranwachsenden Geschlechter. Seine beiden großen und unsterblichen Gedanken waren daher: den Kreis der Schulbildung über die Geistlichen hinaus zu verbreiten, und durch die Heranbildung eines Lehrerstandes für den Unterricht der Jugend in bester Weise zu sorgen (s. Palmers ev. Päd., S. 15). Die Anregung, die er zugleich hierdurch gab, gieng weit über die Grenzen der von ihm beherrschten Länder hinaus (vgl. Keuffel historia originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst. 1743). Er baute damit freilich auf ein ihm bereits überliefertes Fundament, aber er brachte nicht bloß das starr Gewordene wieder in Fluß, sondern schuf auch wesentlich Neues, an welchem das ganze Jahrtausend nach ihm fortgearbeitet hat. Den Mittelpunct dieser Thätigkeiten bildete die älteste Schule in seinem Reiche, die er nur wieder-

herzuſtellen hatte, die Hofſchule oder schola Palatina — vielleicht der erſte Urſprung und das ſchwache Vorbild der nachmaligen Hochſchulen oder Univerſitäten. Das Aufblühen derſelben war nicht ſowohl das Werk des Petrus von Piſa, der ſich vielleicht vergeblich darum abmühte, als des 793 aus England herübergerufenen Angelſachſen Alcuin. Dieſem gelang es allmählich, talentvolle Männer zu Vorſtehern für ähnliche Anſtalten auszubilden, wodurch allein die von Karl dem Großen erſehnte Möglichkeit gegeben war, eine Reihe tüchtiger Schulen über das ganze Reich auszubreiten. Der Lehrſtoff war ein gegebener, die Mittel des Unterrichts blieben unverändert; es galt hier ausſchließlich die bewährte Ueberlieferung des Mittelalters. Doch mochte für die Methode wohl allmählich der Zeitpunct gekommen ſein, wo von der akroamatiſchen in die dialogiſche Lehrform der Uebergang gemacht werden ſollte. In Bezug auf das Material entſprach es dem ſyſtematiſch zuſammenfaſſenden Geiſte des Römerthums, daß das Wiſſen ſich nicht auf das theologiſche Gebiet beſchränkte, ſondern auf alle Gegenſtände des Wiſſenswürdigen ausgedehnt ward, wie auch die Männer es übten, z. B. Beda venerabilis, deren unmittelbarer Schüler Alcuin zwar wohl nicht geweſen iſt, wenn er auch dem Geiſte nach vollkommen in ihre Fußſtapfen trat. Dieſer Wiſſensſtoff hatte bereits in den einflußreichen Schriften des Boëthius (455—524) und in der vielſeitigen Thätigkeit des Caſſiodorus (480—570) eine erfolgreiche Pflege gefunden und war durch das Satiricon (beſonders die beiden erſten Bücher desſelben, de nuptiis philologiae et Mercurii) des Afrikaners Marcianus Capella (um 470) und die Origines (Originum s. etymologiarum libri XX) des Iſidorus (Biſchofs von Sevilla, geſt. 636) encyklopädiſch ausgebildet worden. Hierauf ruhte die berühmte Unterſcheidung des trivium und quadrivium, welche in den artes liberales das ganze Mittelalter hindurch gemacht wurde und die für die geſammte Pädagogik der nächſten Jahrhunderte maßgebend blieb (vgl. darüber den Excurs in C. Koch's Grundſätzen der Erz., des Unt. und ihrer Geſch., S. 213 ff.). Zu dem Trivium gehörten Grammatik, Rhetorik und Dialektik, zu dem Quadrivium die 4 mathematiſchen Wiſſenſchaften Arithmetik, Geometrie, Muſik und Aſtronomie. Alcuin fügte zu dieſen nichts neues hinzu, ſondern machte nur eine neue Eintheilung: die Disciplinen des Trivium bildeten ſeine Ethik, die des Quadrivium ſeine Phyſik, beide wurden von ihm auf ein Drittes, die Theologie, angewandt.

§. 3. Die Kloſter-, Stifts- und Domſchulen. Freilich gelang es nicht, in allen Bildungsanſtalten ſich zu der Höhe dieſer artes liberales zu erheben, ſondern man mußte ſich theilweiſe mit Leſen, Schreiben, Rechnen, Singen und Grammatik begnügen. Dies geſchah in den Parochial- oder Gemeindeſchulen, die dem Weſen der nachmaligen Volks- oder Bürgerſchule entſprechen. Konnte man weiter gehen und waren die Anſtalten bedeutender, ſo nahmen ſie noch die Leſung der heiligen Schrift (sacra pagina) hinzu, nach den Umſtänden und nach der Beſchaffenheit des Lehrers auch wohl das Studium der Claſſiker, wenn vielleicht auch unter den Griechen nur des Homer, dagegen unter den Römern vorzüglich des Horaz und Virgil, Statius, Saluſt, auch Terenz, Cicero und Seneca. Für das Griechiſche zeigte ſich ſogar eine gewiſſe Vorliebe, wenn es auch nicht in ſehr bedeutendem Umfange betrieben wurde; wir wiſſen wenigſtens, daß Karl der Gr. in Salzburg und Regensburg zwei Lehrer der griechiſchen Sprache anſtellte und auch ſonſt noch mehrere heranzog, wozu die Verbindung mit Italien günſtig war. Aber es zeigte ſich auch ſehr frühzeitig, vielleicht dem deutſchen Weſen eigenthümlich, eine ſtarke Sonderung der Lebensberufe und ſelbſt der Stände in Bezug auf die vorbereitende Bildung (vgl. unten §. 8 u. 14). Strebte auch der fränkiſche König ſo gut wie Alfred der Große, den Standesunterſchied in der Volksbildung zu unterdrücken, ſo gelang es doch vielleicht in England beſſer als in Deutſchland. Ein Unterſchied von Kloſter- und weltlichen Schulen war unvermeidlich. Das Trivium und Quadrivium wurde den angehenden Geiſtlichen in scholis intrariis seu claustris, den vornehmen Laien in scholis exterioribus s. canonicis beigebracht. In

manchen Klöstern wurde freilich überhaupt kein Unterricht an Laien ertheilt, sondern höchstens Knaben zur Besorgung des Gottesdienstes angenommen und nothdürftig unterwiesen.

So herrschten denn zwei wichtige Elemente des deutschen Lebens im Mittelalter als Factoren bei der Bildung der verschiedenen Gattungen von Schulen, nemlich das Klosterwesen und die Städtegründung. Aus jenem giengen die Kloster-, Stifts- und Domschulen, aus diesem die lateinischen oder Stadtschulen hervor. Anfangs hatten wohl die Klosterschulen das unbestrittene Uebergewicht oder ein fast ausschließliches Vorrecht; sie leisteten wohl, besonders in Großbritanien und Irland, das Vorzüglichste; gerade aus ihnen waren ja Beda und Alcuin hervorgegangen und aus denselben kam nachmals Bonifacius. In den Dom- oder Kathedralschulen, die schon frühzeitig in Spanien vorkamen, mag doch im ganzen wenigstens anfangs weniger geleistet worden sein. Später scheint sich das Verhältnis fast umgekehrt zu haben. Denn als Chrodegang, Bischof von Metz, im wesentlichen jene Regel aufgestellt hatte, aus der bald der gesetzliche Kanon für das Leben der Geistlichen erwuchs, ward von selbst und wie unbewußt der Grund zu der neuen Gattung von Schulen gelegt, die gerade da entstanden, wo, namentlich in den Bischofssitzen, eine zahlreichere Geistlichkeit sich sammelte. Von da an haben die Stifts- und Domschulen (am vorzüglichsten die von Magdeburg, Hildesheim, Paderborn und Utrecht) den Klosterschulen vielfach den Rang streitig gemacht; doch dauerte das nur so lange, als die Bischöfe selbst ernste Freunde der Jugendbildnng waren und nicht ein üppiges Leben außerhalb des Stifts vorzogen.

Eine große Wohlthat war es freilich, daß der Unterricht und die Jugendbildung in den Klöstern eine besondere Pflege fand, denn der fürstliche Arm, der dies Werk schützen sollte, war nicht immer so stark wie der Karls des Großen. Unter seinem schwachen Nachfolger, Ludwig dem Frommen, giengen die meisten derartigen Anstalten wieder ein oder sanken zu unbedeutender Wirksamkeit herunter; die Geistlichen dieser Zeit klagen selber, daß an ein eigentliches Fortschreiten in wissenschaftlicher Stufenfolge nicht zu denken sei. Aber der rechte Boden dazu war schon vor Karl d. Gr. bereitet worden. Aus der Saat des Bonifacius (680—755) gieng eine Frucht hervor, die um so werthvoller erscheinen mußte, als er die doppelte Seite des deutschen Berufs, die christliche und die nationale, auf das genaueste erkannt hatte und in den tiefsten innerlichen Zusammenhang zu setzen bemüht war. So wurde in den hessischen Ländern der erste Keim deutscher Bildung und Gelehrsamkeit gepflegt, unter andern in Fritzlar, wo Wigbert (gest. 747) 740 eine Schule errichtete und in Hersfeld, wo Lullus um 770 das Kloster gründete, das sich besonders durch seine Schule auszeichnete. Seit 813 aber besaß die Abtei Fulda die erste öffentliche, auch von Laien besuchte und mit einer Bibliothek ausgestattete Klosterschule in Deutschland und in ihrem gelehrten und rastlos thätigen Vorstande Hrabanus Maurus (775 bis 856; vgl. N. Bach in Zeitschr. f. Alt. Wiss. 1835. Juli. Nr. 79—82) einen Lehrer und Lehrerbildner, der als ein Schöpfer des deutschen Schulwesens (primus praeceptor Germaniae) betrachtet werden darf. Nach ihm war Walafrid Strabus seit 822 nicht nur auf Erhaltung der altrömischen Classiker eifrig bedacht, sondern auch für die Ausbildung der deutschen Sprache sehr bemüht. Auch die Erzbischöfe von Mainz, unter denen die hessischen Klöster standen, pflegten die höheren Studien gern. Dennoch war es auch für die Klöster keine leichte Sache, den ununterbrochenen Strom geistigen Lebens bei sich zu erhalten. Die ursprüngliche Kraft und Frische, wie sie durch den Geist Karls des Großen, der mit seinem eigenen Beispiele vorangieng, den Schulen eingehaucht worden war, begann allmählich zu weichen; die Zeit bewegte sich zum Theil in einem mächtigen Fortschritte, ja großartigen Umschwunge, den die Schule zu begreifen nicht im Stande und daher hinter demselben zurückzubleiben genöthigt war. Vielfach waren es ja auch nur äußere Vorkehrungen, die durch ausgezeichnete Träger

in raſchem Gange erhalten wurden, aber mit dieſen völlig ihren Halt verloren. Das Ziel des von den Schulen verfolgten Strebens war ja auch nur das abstracte Ferment der Wiſſenſchaft, welches das Mittelalter kannte, nicht dieſe ſelbſt in ihrer mächtigen und belebenden Geſtalt, nicht das Alterthum in ſeinem friſchen Geiſtesorganismus. Dazu kamen die Zuſtände, welche in dem Kloſterleben ſelber herrſchten. Ein großer Wetteifer war zwiſchen den Dominicanern und Franciscanern einerſeits und den Benedictinern andererſeits erwacht. Letztere hatten vor der Entſtehung jener Bettelmönchsorden allerdings faſt die ausſchließliche Herrſchaft gehabt. Als aber die Klöſter mehr und mehr der Aufſicht der Biſchöfe ſich zu entziehen trachteten, ſanken die Kenntniſſe der Mönche und die Leiſtungen der Schulen in gleichem Grade. Und ſeitdem die Chorherren in Trier 977 mit Genehmigung ihres Erzbiſchofes die kanoniſche Gemeinſchaft aufgelöst hatten, liefen überall auch die Domherren auseinander und verzehrten ihre Präbenden nach Belieben. Sie glaubten ihrer Pflicht genügt zu haben, wenn ſie ſtatt des Scholaſticus einen Rector und ſtatt des Cantors einen Succentor beſtellten (vgl. oben „Freie Städte“ S. 509), ja die Stellen wurden zum Theil ſogar käuflich und die Päpſte mußten mit Bullen dem Unweſen ſteuern. Unter dieſen Umſtänden war es denn kein Wunder, wenn ſelbſt die Benedictiner in Unwiſſenheit verſanken (ſ. die Zeugniſſe bei Ruhkopf S. 65 und bei Niemeyer 3, S. 497), und wenn erſt der Gegenſatz der Bettelorden ſie wieder zu größerem inneren Leben rief. Dieſer Gegenſatz war allerdings an ſich ein nothwendiger: auch die Klöſter mußten ja ihre Pforten öffnen und die Mönche in die Welt hinein gehen, um den Samen der Wahrheit mitten unter das empfängliche Volk ſelbſt zu ſtreuen. Die beiden Orden der Franciscaner und Dominicaner entſtanden zu Anfange des 13. Jahrhunderts ziemlich gleichzeitig. Ihr ganzes Streben war auf die Maſſe des Volks gerichtet; „ſie lebten meiſt in der Sphäre der bildungsloſen Volksvorſtellungen. In ihrer Lehrthätigkeit tritt überwiegend die ſinnliche Phantaſie an die Stelle des Gedankens“ (vgl. Wuttke über das Kloſterweſen, in Evang. Kirchenzeitung 1857, Nr. 28 ff.). Sie hielten ſowohl Schulen für die Zöglinge ihres Ordens (scholae claustri), als auch errichteten ſie, vielleicht mit Ausnahme einiger nördlicher Provinzen, wie Brandenburg, Pommern und Mecklenburg, überall scholae canonicae, deren Beſuch ganz freigegeben war, ſie brachten es aber nur an wenigen Orten bis zur Kenntnis der damals blühenden ſcholaſtiſchen Philoſophie, den artes logicales et naturales. Sie hatten allerdings ihr unleugbares Verdienſt darin, daß ſie eine beſſere Form für den überlieferten Lehrſtoff allmählich gewannen, daher auch für neue Schulbücher ſorgten, insbeſondere für eine neue lateiniſche Grammatik (das Doctrinale des Franciscaners Alexander de villa dei aus Dole in Bretagne um 1230, in gereimten leoniniſchen Verſen). Ihr ganzes Streben war alſo mehr in die Breite als in die Tiefe gerichtet und ſie haben daher im ganzen auch nie ſo viel geleiſtet, als die Kloſterſchulen wenigſtens in ihrer Blütezeit zu Tage gefördert haben.

§. 4. Die lateiniſchen oder Stadtſchulen. Späteren Urſprungs ſind die von den Magiſtraten der Städte für dieſe gegründeten Schulen, die erſt ſeit dem 12. Jahrhunderte aufkamen und mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Denn es mußte dem Klerus wohl fühlbar ſein, welchen Abbruch dieſe den Kloſterſchulen zu thun im Stande waren, und er hat ſich daher an manchen Orten dem Entſtehen oder Aufblühen derſelben auf das hartnäckigſte widerſetzt. So erhielt die Bürgerſchaft in Lübeck 1161 nur die Erlaubnis zur Anlegung von vier Schreibſchulen, in denen nichts anderes als Leſen und Schreiben betrieben werden durfte; auch in Braunſchweig gelang es nicht, eine ſolche zu Stande zu bringen, während allerdings in Breslau aus dieſen Anfängen einer ſtädtiſchen lateiniſchen Schule die Gymnaſien Magdaleneum 1267 und Eliſabethanum 1293 hervorgegangen ſind.

Aber auch wo ihnen nicht unmittelbar ſolche Hinderniſſe in den Weg gelegt wurden, hatten deſſenungeachtet die Stadtſchulen mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Denn zwar konnten Städte, in denen noch gar keine Lehranſtalten beſtanden und alſo keine

Rivalität zu fürchten war, mit größerer Freiheit dieſelben errichten; aber die Lehrer waren ſie doch nicht füglich anderswoher zu nehmen im Stande, als aus dem Kreiſe der Geiſtlichen und die Vorbereitung blieb daher meiſtentheils die für den geiſtlichen Stand. Die Kloſterſchulen blieben daher auch ihre Vorbilder, nur in der äußeren Verfaſſung trat eine Verſchiedenheit ein. Wenn die Errichtung einer Schule beſchloſſen und das Schulhaus fertig war, dann wurde zunächſt die Beſoldung des „Schulmeiſters" (scholasticus oder ludi magister, auch magister puerorum oder primicerius, bisweilen auch Rector oder Lector) ausgeworfen und das Schulgeld feſtgeſtellt. Hierauf ſchritt man zur Wahl desſelben aus der Zahl der Mönche oder Weltgeiſtlichen, worauf ihm die Stelle auf 1 Jahr verliehen und jährlich beim Rathe über ihre Beibehaltung verhandelt ward. Seine Gehülfen oder Unterlehrer hatte er ſich ſelbſt zu wählen; ſie hießen ſeine „Geſellen," bisweilen wird der eine Baccalaureus, der andere Cantor genannt, auch wohl ein Ober-Baccalaurens und ein bacc. infimus unterſchieden. Außer dem Cantor werden bisweilen provisores (die gewöhnlich die zweite Stelle verſahen) und locati (die unterſten Lehrer, vom Rector „gemiethet") genannt. Die Einrichtung war zunftmäßig wie faſt alles, was aus dem Mittelalter ſtammt. Der Schulmeiſter mußte verſprechen, mit Hülfe dieſer ſeiner Geſellen „die Schüler nicht nur zum Lateinlernen und beſtändigen Lateinſprechen ſorgfältig anführen, ſondern auch höfiſch halten, überhaupt für ſie ſorgen und ſich ſelbſt eines guten und anſtändigen Lebenswandels befleißigen" zu wollen. Das Leben aller dieſer scholastici mußte natürlich ein ſehr eigenthümliches, oft recht unbequemes und unſtetes ſein. Nicht nur leſen wir, daß z. B. in Altenburg (Lorenz, Geſch. des Gymn. zu A., S. 8.) „der Oberſchulmeiſter und Kirchner auf dem Schloſſe die Koſt aus der Amtleute Schüſſein, und jeglicher auf den Abend alle Tage eine Kanne Bier zum Schlaftrunk und jeglicher ein paar Lichter" erhielt; ſondern es ſchwärmten ja auch die Geſellen, die nach Laune oder Bedürfnis oft entlaſſen werden mochten, unter dem Namen von scholastici, scholares vagantes, goliardi und histriones im Lande umher. Hatten dieſe Wanderungen zugleich den Zweck, die Geſellen zur Meiſterſchaft auszubilden, ſo fiengen im 14. Jahrhundert ſogar die Schüler an, ein gleiches unſtetes Leben zu führen, was natürlich bald zu einem rohen, wilden Treiben ausarten mußte (ſ. die Art. ABC-Schütze und Bachanten).

Gelehrt wurde in dieſen Schulen hauptſächlich die Grammatik, für welche Auszüge aus dem Donatus, Priscianus und Diomedes benutzt wurden; außerdem wurde ſie nach den Gloſſen des Remigius und aus dem Marinianus, ſpäterhin auch nach des Alexander Doctrinale gelehrt. Außerdem wurde die Muſik im Dienſte kirchlicher Zwecke betrieben und bei der Koſtbarkeit des Papiers und dem Mangel an geſchriebenen Büchern ſehr viele Gedächtnisübungen angeſtellt, deren überwiegende Herrſchaft erſt da gemindert ward, als das Papier wohlfeiler wurde und die Dictirmethode zum großen Theil an die Stelle trat. Gelernt wurden das apoſtoliſche Symbolum, die ſieben Bußpſalmen und einige andere Kirchengeſänge; außerdem prägte man die sententiae Catonis (moralisati), die eclogae Theoduli, regulae pueriles und den Cisio-Janus (ein Calender in 24 Verſen, ſ. Hirzel, württ. Schulgeſetze, S. II.) ein und las abwechſelnd, wenigſtens in ſpäterer Zeit, Boëthius de consolatione, Mancini poëmata und die noch ſchlechteren Sachen von Steph. Fiscus de Sontino, Laurentius Corvinus, Hugo Cardinalis u. a. Nur ſpärlich wurde Rhetorik, Dialektik und ſcholaſtiſche Philoſophie gelehrt.

§. 5. Verhältnis zur Wiſſenſchaft. Allerdings hatten Männer, wie Hrabanus Maurus, das Studium der alten Claſſiker eingeführt und empfohlen, ſelbſt das Griechiſche fand, neben fanatiſchem Widerſpruche, doch auch ausgezeichnete Pflege, wie bei dem gelehrten Erzbiſchof Bruno, dem Bruder Kaiſer Otto's I. Aber deſſenungeachtet konnte, ſo lange die Bildung und der Unterricht ausſchließlich in den Händen der Geiſtlichkeit war, die alte Literatur nur ſtiefmütterlich behandelt werden. Daher iſt auch der ſcheinbare Aufſchwung im karolingiſchen Zeitalter und ſein Nachhall im ottoniſchen ohne Wirkung geblieben, wie die mehrfachen Berührungen mit Byzanz, aus

deſſen Schatzkammern immer neue Zuflüſſe helleniſcher Bildung kamen, ohne daß doch ein rechter Zuſammenhang in den Beſtrebungen war. Man ſah die lateiniſche Sprache nur für eine Magd der Kirche an, man las ciceroniſche Schriften oder auch einen Dichter, um Beiſpiele für die Regeln der Grammatik daraus zu ſammeln. „Ein armſeligeres Fortleben der römiſchen Auctoren iſt kaum zu denken, als wie ſie damals zur propädeutiſchen Ausbildung der Kleriker oder als mattherzige Nebenbeſchäftigung dienten. Und es gieng ihnen nicht beſſer, wenn ſie aus dem Kloſter in die Kloſterſchule und dann in die Hochſchule verpflanzt wurden. Auch hier dienten ſie den großen Facultätswiſſenſchaften; ein ſelbſtändiges Leben haben ſie ſelbſt bei den Geiſtern erſten Ranges, bei einem Abälard und Johann von Salisbury nicht erlangt. Notizen aus dem Alterthum halfen höchſtens die Lücken eines theologiſchen oder philoſophiſchen Syſtems verſtopfen, gleichwie man die Marmorſäulen alter Tempel und Paläſte ohne Scham zu gemeinem bürgerlichem Gebrauch verwendete.“ (G. Voigt, die Wiederbelebung des claſſ. Alterth., S. 7.)

Zunächſt war hierin eine Aenderung auch von den neu gegründeten Univerſitäten nicht zu erwarten. Auch dieſe giengen eigentlich aus einer Reaction gegen das bisher Beſtehende hervor; insbeſondere waren ſie gegen die ſeparatiſtiſche Einſeitigkeit der vom Klerus mitgetheilten Bildung, die alle ihre Zwecke auf die Theologie bezog, gerichtet. Sie entſtanden aus den freien Vereinen von Lehrern und Schülern (universitates doctorum oder magistrorum et scholarium ſeit dem Anfange des 13. Jahrhunderts, vorher studium generale oder bloß studium) zur Förderung wiſſenſchaftlicher Zwecke ohne Kloſtergelübde und geiſtlichen Stand; ſie erhielten zuerſt im 12. Jahrhundert ihre Beſtätigung und ihre Privilegien. Die einflußreichſte dieſer älteſten Univerſitäten war die zu Paris, die 1229 ihre Privilegien erhielt, als Wilhelm von Champeaux und Abälard dort ſchon gelehrt hatten und Petr. Lombardus noch in eifriger Wirkſamkeit begriffen war (ſ. d. Art. Frankreich). Sie widmete ſich anfangs den artes oder den Disciplinen der Philoſophie, die ja die ſieben freien Künſte in ſich begriff (der Name der philoſophiſchen Facultät kommt erſt im 16. Jahrhundert auf); allmählich trennten ſich jedoch die verſchiedenen Wiſſenſchaften und die bedeutendſte der vier Facultäten wurde die theologiſche (Sorbonne). Der Einrichtung derſelben folgten die nach und nach entſtehenden zahlreichen Univerſitäten in Deutſchland, wie im weſentlichen auch in Holland und Schottland; nur Tübingen, Wittenberg und Helmſtedt folgten dem Vorbilde von Bologna. Doch wurde die Geſtalt derſelben durch die eigenthümliche Entwicklung des deutſchen Geiſtes und Lebens allmählich ſehr verändert, ſo daß ſich die mittelalterliche Form der Univerſitäten nicht hier, ſondern in Frankreich und England erhalten hat. Von dem aber, was auf den Univerſitäten gelehrt wurde, konnte nur weniges den Schulen zu Gute kommen; die alten Sprachen wurden nur wenig gepflegt, die realen Kenntniſſe konnten eine große Bereicherung nicht gewinnen, nur die logiſchen Begriffe und Fertigkeiten wurden ſowohl an ſich geübt als auch auf die theologiſchen Fragen angewandt und erhielten daher auch eine weite Verbreitung in den Schulen.

Mit dieſer Richtung des Scholaſticismus iſt die eine Hauptſeite des Mittelalters in geiſtiger und literariſcher Beziehung angegeben; aber ſo bedeutend dieſelbe war, konnte ſie doch den Schulen die nothwendigſte und hauptſächlichſte Nahrung nicht zuführen. Zwar ſtrebte derſelbe eben ſo ſehr nach Klarheit als nach Tiefe, und er hat in beiden Beziehungen Großes gewirkt, aber das hiſtoriſche und traditionelle Wiſſen, die Kenntnis des Alterthums, gieng ſo gut wie ganz verloren. Und auch durch ſich ſelbſt brachte er Nachtheil, inſofern das Uebermaß ſpeculativen Eifers und die Spitzfindigkeit dialektiſcher Kunſt den Sinn und die Liebe zur Wahrheit verminderte. Dies rief nothwendig eine entgegengeſetzte Seite hervor, indem die Lehrſätze ein einſeitiges und ſtarres Feſthalten erforderten, und ſo jener Auctoritätsglaube befördert wurde, der ſich auf die berühmteſten Producte des Scholaſticismus, beſonders die Sentenzen des Petr. Lombardus und die Summa des Thomas von Aquino bezog. Dabei mußte

natürlich die praktische Seite der Philosophie leer ausgehen und namentlich also auch die Pädagogik unbeachtet bleiben.

Eben so wenig freilich war andererseits von dem Mysticismus etwas zu erwarten, was wenigstens unmittelbar die Schulen unterstützen konnte. Wenn hier die Contemplation in den Vordergrund trat und es absichtlich an einer klaren und bestimmten Begriffsentwicklung gemeiniglich fehlen ließ, so konnte unmöglich damit das erste Bedürfnis der Jugend befriedigt werden, die gerade an den Schriftstellern des Alterthums als den unvergleichlichen Musterbildern das sapere ac fari in aller Schärfe und Präcision antiker Darstellung erlernen sollte. Nur von derjenigen Schule konnte daher eine heilsame Einwirkung erwartet werden, die das echte Wesen der Mystik mit dem wahren Gehalte der Scholastik zu vereinigen bemüht war. Dies war die Lehranstalt, welche Wilhelm von Champeaux mit dem Kloster von St. Victor in einer Vorstadt von Paris im J. 1109 verband und deren wohlthätige Wirkungen auch auf die Pädagogik nicht lange ausbleiben konnten. Schon bei Hugo von St. Victor ist dies nicht undeutlich zu erkennen, noch mehr aber tritt es hervor bei Vincent von Beauvais, vielleicht dem gelehrtesten Manne des 13. Jahrhunderts (gest. um 1264), der ein Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer schrieb (vgl. Niemeyer 3, S. 523). Dessenungeachtet kommt auch hier das eine Grundelement der Jugendbildung nicht zu seinem Rechte; die griechische und römische Welt lag seinem Sinn und seiner Kunde zu fern. Er beruft sich zwar auf die Alten, besonders auf Quintilian, aber sein Urtheil über sie ist doch ganz beschränkt, und er weiß die bildende Kraft der classischen Studien nicht in der rechten Weise zu würdigen, und es war daher auch kein Wunder, wenn er verlangte, daß statt der heidnischen christliche Dichter in den Schulen gelesen werden sollten.

§. 6. Der Einfluß der wieder erwachten classischen Literatur. (Literatur: A. H. L. Heeren, Geschichte des Studiums der class. Lit. seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften. 2 Bde. (besonders B. 2). Gött. 1797—1801. H. A. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissensch. Bildung, vorn. in Deutschland. Magdeb. 1827—32. 3 Bde. G. Voigt, die Wiederbelebung des class. Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin 1859.) Gleichwie schon in der Zeit vor Christo die griech. Bildung durch die römische eine weitere Verbreitung gefunden hatte und allmählich mehr und mehr in sie aufgenommen worden war: so zeigte sich auch jetzt wieder Italien als die Brücke zwischen dem Alterthume und der christlichen Zeit. Hier hatte sich trotz der gewaltsamen Vermischung der heterogensten Volkselemente dennoch die Sprache in ihrer Reinheit erhalten, und durch ihre großartigste Schöpfung, die Rechtswissenschaft, bekam die römische Welt schon damals die einflußreichste Geltung, die bis zu dieser Stunde nicht aufgehört hat. So wie sich äußerlich das moderne Leben und die antike Kunst auf das stärkste berührten, so mußte auch die innerliche Vereinigung dieser Elemente das Ziel des Strebens für die edelsten Kräfte sein, wie sich dies im Gebiete der Poesie, der Malerei und Baukunst so glänzend bewährt hat; denn Ariost und Tasso, Leonardo da Vinci und Raphael, Bramante und Palladio haben dieses Ziel mit bewußter Klarheit vor Augen gehabt. War nun die römische Literatur selbst mehr und mehr untergegangen, so daß an eine irgendwie schöpferische Fortsetzung derselben nicht gedacht werden konnte, so war doch eine Wiedererweckung und Neubelebung erforderlich, welche ohne die Fortdauer einer Empfänglichkeit für sie nicht eintreten konnte. In der That war dieses auch der Fall, wenigstens die wichtigsten Zweige der römischen Literatur blieben das ganze Mittelalter hindurch nicht unbeachtet, und einzelne Schriftsteller, wie Livius und Sallust, Virgil und Horaz, auch Lucan und Ovid, ja auch einzelne Schriften Cicero's und Seneca's, blieben die Lieblinge mancher Klöster, in denen sie gelesen und abgeschrieben, auch wohl in die eigenen literarischen Darstellungen verwebt wurden. Auch wiesen mehrere der Kirchenväter vielfach auf die Werke der profanen Literatur hin, denen sie im Grunde so viel

verdankten; und ſelbſt das eifrige Bemühen eines Gregor des Großen, die heidniſchen Dichter womöglich mit Gewalt zu vernichten, liefert den nur um ſo ſtärkeren Beweis, daß die zauberiſche Macht derſelben noch nicht erloſchen war.

Von den beiden großen italiſchen Dichtern des Mittelalters gehört weniger Dante als Petrarca unter die Reſtauratoren des claſſiſchen Alterthums. Zwar fühlte ſich Dante durch wunderbare Einwirkungen unvermerkt zu den Alten hingezogen, wenn es auch mehr der Inhalt und Gedankenreichthum als die vollendete Schönheit der Form war, die ihn feſſelte. Aber mit ſeiner eigentlichen Bildung ruhte er ganz auf dem trivium und quadrivium des Mittelalters, er ſuchte die ſyſtematiſche Scholaſtik mit der provencaliſchen Romantik zu verbinden. Genialer und feuriger noch war Petrarca, der ſowohl durch ſeine eigene Perſönlichkeit wie durch ſeine zahlreichen und bedeutenden Schüler erfolgreich wirkte. Mit der das Fundament der humaniſtiſchen Bildung vertretenden toscaniſchen Hauptſtadt Florenz war er auf das innigſte verbunden, von dieſer aber iſt die ganze Organiſation der neueren Republik der Wiſſenſchaften ausgegangen. Seine drei bedeutendſten Schüler waren Boccaccio, Marſigli und Salutato. Der mittlere von dieſen iſt der Gründer des erſten wiſſenſchaftlichen Vereins außer der Kirche und Hochſchule, der letzte hat dem Humanismus im Staatsleben das Bürgerrecht erworben, der erſte dagegen ſtellte die Freude des ſtillen Gelehrtenfleißes dar.

Groß iſt die Zahl der fürſtlichen Gönner und Beförderer der Wiſſenſchaften in Italien, aber noch größer war die Zahl der gelehrten Flüchtlinge, die aus Griechenland nach Italien kamen und hier eine willige Aufnahme und einen empfänglichen Boden fanden. Die Zahl der von dieſen ausgehenden Schüler iſt eine außerordentlich große, die ſich kaum aufrechnen läßt. Ihre Namen (vgl. Niemeyer 3, S. 526 f.) bedeuten aber nur dann etwas, wenn man Genaueres zu ihrer Charakteriſtik beibringen kann. Nur das läßt ſich wohl mit Entſchiedenheit hervorheben, daß Johannes von Ravenna für die lateiniſche und Emanuel Chryſoloras für die griechiſche Sprache und Literatur die bedeutendſten geweſen ſind, aus deren Unterrichte gar viele Schüler hervorgiengen. — Vgl. auch Jul. Schück zur Charakteriſtik der ital. Humaniſten des 14. und 15. Jahrh. Breslau 1857.

Wurde auf dieſem Wege der Zweck gefördert, die Wiſſenſchaft vom Dienſte der Kirche und von den Feſſeln der Scholaſtik zu befreien, ſo mußten dieſelben Umſtände zugleich zur Läuterung des Geſchmacks und zur Aufſtellung beſſerer Muſter beitragen. Daß man dabei Gefahr laufen konnte, in ein anderes Extrem hinüber zu gerathen, iſt natürlich. Die Verehrung des claſſiſchen Alterthums verwandelte ſich in eine einſeitige, dem Evangelium nachtheilige Bewunderung. Hierzu gehört namentlich Angelus Politianus. Indeſſen trat dieſen Einſeitigkeiten, in Folge deren man dem claſſiſchen Elemente eine faſt ausſchließliche Herrſchaft vindiciren und die intellectuellen Kräfte des Zöglings auf Koſten der übrigen ausbilden wollte, das Verlangen nach einer ſittlichen Ausbildung als der eigentlich höchſten und edelſten Aufgabe entgegen. Dies gilt beſonders von Vittorin von Feltre (Victorin Rambaldoni aus Feltre), geb. 1378, der zuerſt in Padua, dann in Venedig, zuletzt in Mantua (1425) unter Joh. Franz Gonzaga Lehr- und Erziehungsanſtalten mit muſterhafter pädagogiſcher Umſicht anlegte und leitete (vgl. Niemeyer 3, S. 528 f. Petri nach Orelli in Seebode's Archiv 2, S. 754 ff. Palmers evang. Pädag. S. 17. — Thaulow Gymn.-Päd. S. 33. „V. v. F. ſcheint ſchon die Anſicht gehabt zu haben, daß das Griech. vor dem Latein. gelehrt werden müße"). Die ſittliche Ueberwachung ſeiner Zöglinge war muſterhaft, und aus der ſtrengen Rückſicht darauf erklärt ſich auch die Sorgfalt in der Auswahl der Lectüre. Dichter von laſcivem Charakter oder obſcöner Ausdrucksweiſe, wie Martial, las er weder ſelbſt noch duldete er ſie in ſeiner Anſtalt. — Ein zweiter war Guarino von Verona, geb. 1370, geſt. 1460 im 90. Jahre ſeiner verdienſtvollen Lebensbahn. Er war zum Studium des Griechiſchen nach Conſtantinopel gegangen, um dort den Emanuel Chryſoloras zu hören. Er eröffnete bei ſeiner Rückkehr ſeine

Lehrthätigkeit in ſeiner Vaterſtadt, als ihn aber neidiſche Verleumdung von dort vertrieben hatte, zuletzt in Ferrara. Er überſetzte viele Schriften des Plutarch, Lucian, Iſokrates, Baſilius, den ganzen Strabo, ſchrieb Commentare zu vielen Claſſikern, eine eigene lateiniſche Grammatik und einen Auszug aus der Sprachlehre des Chryſoloras. Allerdings überwog dabei in ſeinen Augen das formale Intereſſe. Eine richtige und ſchöne Diction galt ihm als die Hauptſache, er prägte daher beſonders gern ſchöne, aber auch inhaltreiche Stellen dem Gedächtniſſe ein und wählte die Schriftſteller mit ſtrenger Gewiſſenhaftigkeit aus dem goldenen Zeitalter. Dabei war freilich ſeine Methode vortrefflich und ſeine Geſinnung edel. Er beobachtete einen angemeſſenen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren und ſah beim Unterricht in der Redekunſt mehr auf gute Muſter als auf trockene ſcholaſtiſche Regeln; aber ſeine Schüler lernten auch nicht bloß das sapere ac fari, ſondern auch das bene vivere von ihm.

Weniger zu rühmen wegen ſeiner allzu großen Selbſtüberſchätzung, wenn auch ſehr wirkſam in Folge raſtloſer Thätigkeit für die Bildung ſeiner Zeit und ausgezeichnet durch geiſtige und körperliche Kraft, war Francesco Filelfo (1398—1481). Wenn er auch zu vermeſſen nach großer Vielſeitigkeit ſtrebte, ſo führte ihn dieſe Richtung doch zugleich zu einem vollſtändigen Ueberblicke über das ganze Alterthum, in Folge deſſen er auch die griechiſche Literatur mit größerer Liebe umfaßte und auf eine genauere Kenntnis derſelben drang. Seine Gründlichkeit und ſein Eifer waren bewundernswerth, der Reichthum ſeines Wiſſens wurde wie ein Orakel ausgebeutet, aber auch durch die faſt übertriebene Anerkennung ihm geſchadet. Einzelnes aus ſeinen Lehren bei Petri in Seebode's Archiv 2, S. 761 ff.

Natürlich waren nicht alle Verehrer und Beförderer der claſſiſchen Literatur zugleich von unmittelbarem Einfluſſe auf das Unterrichtsweſen; als pädagogiſche Schriftſteller jener Zeit ſind aber wegen ihrer bedeutenden Einwirkung zwei Männer, Bergerius und Begius (ſ. das Progr. von Schweminski, Poſen 1858. S. 1—27) namentlich hervorzuheben. Petrus Paulus Bergerius, geb. 1349 zu Capo d'Iſtria, geſt. 1428, hatte Philoſophie und Rechtswiſſenſchaft ſtudirt und war von Em. Chryſoloras im Griechiſchen unterrichtet worden. Francesco von Carrara übertrug ihm die Erziehung ſeiner Kinder, ſpäter wurde er Erzbiſchof und Cardinal und erwarb ſich am Hofe des Kaiſers Sigismund, wohin er eine Geſandtſchaft begleitete, beſondere Gunſt. Er ſchrieb einen libellus de ingenuis moribus et liberalibus studiis und außerdem noch mehrere Biographien. Jene ſeine Hauptſchrift wurde viel empfohlen und ſogar als Jugendlectüre eingeführt; er verbreitete ſich darin über das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts, weniger um ein feſtes Syſtem aufzuſtellen als um Winke und Andeutungen zu geben, die theils methodiſchen theils paränetiſchen Werth haben. Für die erſten Elemente verlangte er die beſten Lehrer, auch müßten der Jugend ſtets die beſten Schriften in die Hand gegeben werden, was wenigſtens ein Beweis iſt, wie hoch und wichtig ihm dieſer Gegenſtand erſchien. Auch drang er ſchon auf Vereinfachung der Lehrgegenſtände, damit ein Fach mit ausdauerndem Eifer betrieben werden könne; nicht minder verlangt er, daß die Lehrobjecte nach ihrer inneren Verwandtſchaft auf einander folgen ſollen. Selbſt über Leibesübungen und Spiele verbreitet er ſich. — Mapheus Begius, geb. 1407 zu Lodi an der Adda, geſt. 1458, liebte beſonders die Dichtkunſt und verehrte namentlich den Virgil, den er nachzuahmen verſuchte. Später, als er 1443 Canonicus zu St. Peter geworden war, neigte er ſich vorzugsweiſe der Pſalmenpoeſie und dem Studium der Bibel zu; auch die Kirchenväter, namentlich Auguſtinus, ſtudirte er mit großem Eifer, wogegen die Claſſiker mehr in den Hintergrund traten. Seine Hauptſchrift waren libri sex de liberorum educatione et claris eorum moribus; dies Werk iſt ſchon viel ausführlicher und planmäßiger als das von Bergerius, aber freilich von ſyſtematiſcher Abrundung noch weit entfernt. Mit großem Nachdruck hebt er darin zuerſt den ſegensreichen Eindruck des mütterlichen Vorbildes in der Erziehung hervor. Beide Männer waren einander offenbar nahe verwandt, aber der weſentliche Unterſchied

zwiſchen beiden ſcheint doch der zu ſein, daß der erſte vom geſchichtlichen Standpunct und Intereſſe ausgieng, wie er denn auch der Geſchichte den erſten und höchſten Werth für die Jugendbildung einräumte, während Begius mehr einen ethiſchen oder gnomiſchen Charakter an ſich trägt. Dies erkennt man zum Theil durch einzelne Aeußerungen, indem er von der Bibel, deren Leſung er dringend empfahl, doch vorzüglich die Pſalmen, die Sprüche Salomonis, das Buch Jeſus Sirach und das 2. Buch der Makkabäer hervorhob, während er die Geneſis, einen Theil des Propheten Ezechiel, das hohe Lied und Aehnliches ganz ausſchloß. Goldene Regeln ſtellt er für den Lehrer auf (ſ. das Progr. von Schweminski, S. 18). Als die beſte Knabenlectüre bezeichnet er die äſopiſchen Fabeln, auf dieſe können ſchwierigere Werke folgen, wie der durch Eleganz und Kürze ausgezeichnete Saluſt (Catilina), nächſt dieſen die Dichter, von denen er jedoch die Elegiker ausgeſchloſſen und die Komiker dem reiferen Alter aufbehalten wiſſen wollte; wohl aber könnten gehaltreiche Satiren geleſen werden, beſonders aber die Tragiker, und vor allen Dingen die Epiker, unter welchen er den Homer und Virgil zuerſt nannte und am höchſten ſtellte. Auf die Pflege der ſittlichen Haltung bei der Jugend legte er ein ganz beſonderes Gewicht.

Die Folge dieſer großartigen und tief eindringenden Behandlung der Alterthumsſtudien mußte ſich bald nach allen Seiten hin offenbaren. Aus allen Ländern, vorzüglich freilich aus Deutſchland, ſtrömten Schaaren wißbegieriger Jünglinge nach Italien und ſammelten dort die Samenkörner befruchtender Geiſtesnahrung, die ſie nach ihrer Rückkehr überall in dem heimiſchen Boden ausſtreuten. Freilich geriethen dieſe Beſtrebungen vielfach in einen harten Kampf mit dem Mönchthum und dem Scholaſticismus, ſo daß die claſſiſchen Studien in Frankreich und England erſt um die Mitte des 15. Jahrhunderts an den Hochſchulen zu Paris und Oxford einen ſichern Halt gewannen und auf der pyrenäiſchen Halbinſel noch ſpäter eingeführt wurden. Ein raſcherer Eingang und ein glücklicheres Fortſchreiten wurde ihnen, zufolge der inneren Geiſtesverwandtſchaft, auf deutſchem Boden zu Theil.

§. 7. Die niederländiſchen Vorläufer der Reformation. Literatur: C. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation, vornehmlich in Deutſchland und den Niederlanden. 2 Bde. Hamburg 1841 f. (beſonders Bd. 2: Joh. Weſſel). Fr. Cramer, Geſch. der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Stralſund 1843, beſonders von S. 260 an. — Gegen die Einſeitigkeit des Scholaſticismus und gegen die Anmaßung der Kloſterſchulen mußte nothwendig ein Gegengewicht gewonnen werden. Zugleich war nicht zu verkennen, daß die Wirkungen des in Italien wieder erwachten wiſſenſchaftlichen Geiſtes mehr die Höhen des Lebens erreichte und die Höfe der Fürſten ergriff, als in die Breite ſich ergoß und die Maſſe des Volkes durchdrang. Gerade die in den Niederlanden herrſchenden Parteikämpfe machten dieſe wohl zu einem beſonders fruchtbaren Boden höheren Strebens; und je mehr man ſich durch die herrſchenden Formen der Kirche unbefriedigt fühlte, deſto mehr gab man ſich einer praktiſchen Myſtik hin, die nach der Seite der Seelſorge und Erziehung eine beſondere Wirkung verſprach. So bildete ſich hier denn eine neue Pflanzſtätte wiſſenſchaftlicher Bildung, die insbeſondere in den durch Wohlſtand und Bürgerſinn hervorragenden niederländiſchen Städten Deventer, Kampen und Zwoll die reichſte Nahrung fand. Nicht bloß das vorſchwebende Bild enger Genoſſenſchaft in dem Kloſterweſen und Mönchthum, ſondern auch das feſte Bewußtſein, daß ohne eine wahrhafte innere Gemeinſchaft eine zu Einem Ziele hinſtrebende Wirkſamkeit nicht erzielt werden könne, rief die Genoſſenſchaft der Brüder des gemeinſamen Lebens (Hieronymianer u. ſ. w.) hervor, deren Sitz in Deventer war. Der Gründer derſelben war Gerhard Groote (1340—1384), der zur Beförderung eines praktiſchen chriſtlichen Lebens, vornehmlich durch das Mittel eines angemeſſenen Jugendunterrichts, einen Bund frommer und begeiſterungsvoller Männer um ſich verſammelte. Schwächlichen Körpers, aber lebendigen Geiſtes hatte er ſich zu Paris drei Jahre lang mit

Eifer auf die scholastische Philosophie geworfen, ward aber später, als ihm seine unter großem Zulaufe gehaltenen Predigten in der Landessprache untersagt wurden, von selbst auf das engere und stillere Gebiet des Jugendunterrichts gewiesen. Nach seinem Tode leitete Florentius Radewin das Werk in seinem Sinne fort und entwarf den Plan zu einem Kloster der regulirten Kanoniker, das er nach erlangter Genehmigung in Windesheim begründete und etwas später nach dem Agnesberge bei Zwoll verlegte. Von hier aus gieng eine großartige Wirksamkeit durch seinen Schüler Thomas a Kempis und dessen zahlreiche Genossen und Jünger aus, die sich immer weiter verbreitete. Der hier ausgestreute Same reiner Elemente bereitete die Saat vor zu einer rechten Begründung und Wiedergeburt des christlichen Lebens in der deutschen Reformation. Und diese Wirkung blieb nicht auf die Niederlande beschränkt, sondern zeigte sich am Niederrhein, in Westphalen und Sachsen, Pommern, Preußen und Schlesien in reichem Maße. In den von diesen Männern gestifteten Brüderhäusern vereinigte sich fromme Sinnesweise mit praktischer und wissenschaftlicher Tüchtigkeit. Sie rissen dabei nicht alles Vorhandene hinweg, sondern schlossen sich zum Theil an das Bestehende an, wenn sie auch wiederum an manchen Orten neue Anstalten begründeten. Zum Muster nahmen sie aber bei ihrer Behandlung der Wissenschaften und Sprachen die italienischen Schulen.

In eine noch nähere Beziehung zu diesen trat Johann Wessel, geb. 1419. Er zog nämlich von jenem Berge bei Zwoll nach Italien und wurde dort durch die Vermittelung des Cardinals Bessarion mit den bedeutendsten Philologen der damaligen Zeit bekannt. Dies übte auf ihn und durch ihn wiederum in den weitesten Kreisen einen mächtigen Einfluß aus, wenn ee auch persönlich von dem Geiste der scholastischen Philosophie nicht ganz frei blieb. Von Italien gieng er nach Paris, wo ihn der junge, damals achtzehnjährige Reuchlin kennen lernte, auf dessen Studien er großen Einfluß gewann. Aber so ergiebig und reich seine Thätigkeit hier auch war, sehnte er sich doch am Ende aus der Fremde wieder in das Vaterland und in die Stille beschaulicher Zurückgezogenheit. Am meisten hielt er sich in dem Kloster Adwert oder Aduard auf und wirkte durch erbaulichen und anregenden Umgang auf viele ausgezeichnete Männer, besonders auf Reuchlin und Agricola. Er legte auf die Lehrgabe einen unbedingten Werth (signum scientis est posse docere) und vergegenwärtigte sich das Ziel alles Wissens und Erkennens in einer sehr schönen Weise (s. K. v. Raumers Gesch. d. Päd. 1. Ausg. 1, S. 75).

Auf die Veranlassung ihres Lehrers Thomas a Kempis giengen Rudolph Lange, Graf Moriz von Spiegelberg und Rudolph Agricola ebenfalls nach Italien. Lange sammelte zugleich eine reiche Büchersammlung, deren freie Benützung er seinen Freunden gestattete, ermunterte zur Anlegung von Schulen, wie in Amsterdam und Deventer, und trat selbst als Reformator derselben im nördlichen Deutschland auf. Die Domschule zu Münster gewann unter ihm eine ganz neue Gestalt. In Hamm, Dortmund, Herford, Essen, Soest, Osnabrück u. andern Städten des Rheinlands und Westphalens ließ er durch tüchtige, von ihm ausgebildete Männer Schulen anlegen, um überall den Eifer für classische Studien dadurch zu wecken. In gleicher Weise legte v. Spiegelberg die Schule zu Emmerich und Ludwig Dringenberg die zu Schlettstadt an (vgl. v. Raumer 1, S. 110). Auch Jakob Wimpheling machte sich durch seine praktische Thätigkeit und durch seine literarischen Arbeiten im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung verdient. Unter der allgemeinen thätigen Fürsorge für die Wissenschaften gedieh auch der Fortschritt aller Vorbereitungsanstalten für dieselben. In diesem Sinne verdanken die Schulen auch den Bemühungen der allgemeinen Beförderer der Wissenschaften sehr viel, unter welchen Conrad Celtes, Joh. v. Dalberg und R. Agricola namentlich hervorragten; die beiden letzteren waren besonders für die Universität Heidelberg thätig. Alles aber ward übertroffen durch die Leistungen zweier Männer, die die beiden alten Sprachen nicht bloß selbst geschickt und frei handhabten, sondern auch

durch musterhafte Methodik der Folgezeit zu dauerndem Besitze überliefern konnten: dies waren Joh. Reuchlin und Desid. Erasmus. Ueber die weitgreifende Wirksamkeit des Letzteren vgl. d. Art. Eine gewisse Einseitigkeit fand auch bei ihm statt in dem Vorherrschen jenes Intellectualismus, in Folge dessen er der Bildung des Herzens nicht die rechte Stelle in der Erziehung anzuweisen verstand, und in der Bevorzugung der fremden Sprachen, die ihn hinderte, auf die Muttersprache den rechten Werth zu legen. Auch vergieng noch eine nicht unbedeutende Zeit, ehe die Wirkung des neu geweckten Studiums in den Schulen recht bemerkbar werden konnte; aber ohne diesen unerläßlichen Umgang und ohne das von Reuchlin insbesondere angeregte gründlichere Studium der griechischen und hebräischen Sprache wären die großen Erfolge im Zeitalter der Reformation, ja diese selbst noch nicht möglich gewesen.

Zweite Periode. Von der Reformation bis zum Ende des dreißigjährigen Kriegs. §. 8. Die Wiederbelebung der Studien des classischen Alterthums und die dadurch gewirkte Verbesserung des höheren Schulwesens stand mit der Reformation der Kirche in einer nothwendigen und gegenseitig höchst heilsamen Wechselwirkung. In gewissem Sinne darf sogar mit Zuversicht behauptet werden, daß ein Gymnasium im Sinne des Evangeliums erst von der Reformation an denkbar ist. Die bestimmte Beziehung zwischen dem Evangelium und den alten Sprachen, wie sie in den bekannten Aeußerungen Luthers enthalten und von da an die Grundlage dieser höheren Schulen geblieben ist, ward ja überall erst durch das formale und materiale Princip der Kirche ins Leben gerufen. Denn beide forderten eine solche Vorbildung nicht bloß der künftigen Diener der Kirche, sondern aller, welche Bildung genug gewinnen sollten, um von ihrem evangelischen Glauben Rechenschaft abzulegen, daß ihnen das Verständnis der h. Schrift und dadurch eine selbständige Erkenntnis der Heilswahrheit ermöglicht würde. Umgekehrt konnte auch das ganze Studium des classischen Alterthums erst durch die evangelische Wahrheit und Wissenschaft seinen echten Werth und seine dauernde Geltung bekommen. Die Reformatoren haben dies wohl erkannt und deshalb mittelbar und unmittelbar darauf eingewirkt. Sie benutzten die von Italien aus verbreiteten alten Classiker theils zur Bildung des Geschmacks im Gebrauche der Sprache in Wort und Schrift und zur angemessensten Vorbereitung auf die verschiedenen Fächer des wissenschaftlichen Studiums, theils und vornehmlich als eine Hauptstütze des evangelischen Glaubens. Diese beiden Gesichtspuncte wurden nicht immer gleich fest und klar ins Auge gefaßt, da man bald dem einen, bald dem andern vorzugsweise folgte; bei der Gründung von Schulen war es der letztere, der religiöse oder kirchliche, den man gleichsam um sie zu weihen voranstellte; in der Praxis aber war es vielfach der erstere, über dem man den andern vergaß. Man gab ausdrücklich als Grund zur Stiftung von Schulen außer der allgemeinen Bestimmung für eine bürgerliche Bildung den besonderen Zweck für Bewahrung und Befestigung der neuen Lehre an; ja der schmalkaldische Bund hatte sich im März 1537 ausdrücklich anheischig gemacht, für die Verbesserung alter und die Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Hierneben stehen die kräftigen Zeugnisse der Reformatoren selbst, wie wir sie von Luther in seiner Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, 1520, und an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524 (mit Auslassungen in Raumers Gesch. der Päd. I, 150 ff.), und von Melanchthon in seiner Schrift „an ein erbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schuel, nützlich zu lesen," 1543, aufzuweisen haben. — Vgl. Schubart, Ph. Melanchthons Humanismus, in der Pädag. Revue. 1853. S. 336 ff.

Der von den beiden Reformatoren aufgestellte Lehrplan, der zu wiederholten Malen, 1525, 1528, 1530 und 1538, bearbeitet und am vollständigsten in der sächsischen Kirchenordnung von 1580 aufgestellt ward, verlangte, daß in den lateinischen Schulen Lesen, Schreiben, Singen (Musik), Lateln nebst Metrik und Grammatik, Dialektik und Rhetorik, und Religion (neben dem Katechismus wenigstens in den oberen Classen noch eine sacra

lectio) getrieben werden ſollte. Eingetheilt wurden damals die Schulen in 3 Haufen oder Claſſen, namentlich in Sachſen, Heſſen, der Pfalz, Schleswig-Holſtein u. a. (ſ. Ruhkopf S. 334; auch Funkhänel, Beiträge z. Geſch. der Eiſenacher Schule, I., Progr. von 1844, S. 22 ff.); dieſe Eintheilung blieb in vielen Gegenden ſogar bis in das 19. Jahrhundert hinein, gleichwie noch jetzt in manchen Stadt- oder lateiniſchen Schulen Kurheſſens und Württembergs. Die Vertheilung des Unterrichtsſtoffs war dieſe, daß der erſte Haufen (Claſſe) Leſen und Vocabeln in einem Handbüchlein, ſpäter im Donat und in Cato's Sentenzen lernte, der zweite in der Religion, Grammatik, Proſodie, Muſik unterwieſen wurde, ſo wie Aeſopus (Camerario interprete), Mosellani Paedologia, Desid. Erasmi colloquia, Terenz, Plautus, und außerdem auch die Urkunden der heil. Schrift las, der dritte aber Virgil, Ovids Metamorphoſen, Cicero's officia und epistolae ad familiares überſetzte, in der Metrik, Dialektik und Rhetorik unterwieſen wurde und ſich im Lateinſprechen ſo viel als möglich übte; nächſtdem ſollte der zweite und dritte Haufen wöchentlich eine ſchriftliche lateiniſche Arbeit, eine Epiſtel oder einige Verſe abfaſſen. Jeder Lehrer beſorgte eine Claſſe, der zweite Collaborator oder Cantor hatte zugleich für die Muſik zu ſorgen. Der Unterricht dauerte 5—6 Stunden täglich, nämlich früh von 5 oder 6 bis 9 Uhr und Mittags von 12—3; die Hauptlectionen, zu denen namentlich die Grammatik gehörte, waren des Vormittags, die Nebenlectionen, insbeſondere die Muſik, Nachmittags. Außerdem mußten die Schüler noch Sonntags und an zwei Wochentagen der Katechismuslehre beiwohnen. Mit großem Nachdrucke wurde auf vieles Repetiren gedrungen. Die Anſtrengung des Sitzens in der Schule, oft 4 Stunden in ununterbrochener Folge, wurde ſchon damals ein Gegenſtand ernſter Klage. Die zum Singchor gehörigen Schüler (currendarii, auch Partemſchüler genannt) wurden, nach einer ſchon aus dem 13. Jahrhunderte ſtammenden Einrichtung, vorzugsweiſe im Geſange unterwieſen, mußten aber dafür in den Kirchen lateiniſche oder deutſche Pſalmen und Lieder ſingen, auch wohl das Evangelium vorleſen, und erwarben ſich der damaligen Sitte gemäß unter dem Geleite ſämmtlicher Lehrer durch Umſingen vor den Häuſern reicher Bürger, namentlich von Chriſttag an bis Neujahr, ihren Unterhalt. Der Singchor war an manchen Orten ziemlich zahlreich; im Jahre 1653 beſtand er z. B. zu Caſſel aus 34 Schülern ſämmtlicher Claſſen. Vgl. auch Eggers, Geſch. der ehemaligen großen lat. Schule in Altona. Alt. 1831. S. 7 f.

Von den gewöhnlichen Stadtſchulen, deren Lehrſtoff einzig im Leſen und Schreiben, Latein und Chriſtenthum beſtand (ſ. die Schulpläne bei Ruhkopf, S. 321 ff. und daraus bei Niemeyer 3, S. 543 ff.), verſchieden waren die höheren Stadtſchulen, die nur an einigen wenigen Orten, wie Nürnberg, Mühlhauſen, Hamburg, Lübeck, Bremen u. a., errichtet wurden. Dieſe zogen das Griechiſche und Hebräiſche, ſowie die Mathematik und Philoſophie in den Kreis der Unterrichtsgegenſtände hinein, und die Lehrer derſelben bedienten ſich mehr des akroamatiſchen als des dialogiſchen Vortrags, was keinen günſtigen Einfluß übte und vielfache Klagen über mangelhafte Vorbereitung für die akademiſchen Studien hervorrief. An guter Methodik mag es indeſſen beiden Gattungen von Anſtalten noch gefehlt haben.

Der Unterſchied dieſer beiden Arten von Schulen (vgl. C. L. Roth, zur Geſchichte des Nürnbergiſchen gelehrten Schulweſens im 16. und 17. Jahrhundert, jetzt auch in ſeinen Schriften I, S. 198 ff.) beſtand eigentlich darin allein, daß den höheren Stadtſchulen für die genannten, ihnen ausſchließlich eigenen Fächer eine Art Lycealcurſus angefügt wurde; hatte ein Schüler die Claſſen der lateiniſchen Schule abſolvirt, ſo konnte er an dieſen Vorleſungen Theil nehmen und hieß auditor publicus. An ſich ſtand wohl das Gymnaſium überall nicht höher; in Nürnberg kommen nach dem älteſten Schulplane (ohne Datum) und einem ſpäteren von 1624 nur ganz unbedeutende Abweichungen vor. Das Gymnaſium hatte anfangs 4, ſpäter 5 Claſſen, die Schule bei St. Lorenz daſelbſt hatte in dem genannten Jahre 8 Claſſen; beide begannen mit Leſen und Schreiben und führten bis zur Univerſität. Nur wurden dem Gymnaſium

vorzugsweise Söhne patricischer Familien übergeben, es hieß ausdrücklich schola patriciorum (vgl. oben §. 3), und diese Sitte erhielt sich bis ins 18. Jahrhundert, wo den Rectoren dreier lateinischer Schulen, nicht aber dem des Gymnasiums, der Rathsbefehl mitgetheilt ward (1708), den Handwerksmeistern bei der Nachfrage nach Lehrjungen willig zur Hand zu gehen. Aber freilich waren daneben in allen diesen Anstalten genug arme Schüler vorhanden, und es muß nach einem Zeugnisse aus dem Jahr 1606 mehrere Schulanstalten in Nürnberg gegeben haben, deren jede wohl an 80 arme, von Almosen lebende Schüler hatte.

Die Lehreinrichtung der höheren Stadtschulen war allerdings vorzugsweise auf künftige Theologen berechnet, wie denn ja diese Rücksicht durch die Reformation selbst geboten und in den Städten am natürlichsten war, die sich selbst am frühesten öffentlich dazu bekannt hatten (wie z. B. Nürnberg). Die Lectüre der classischen Sprachen war minder vorherrschend als die Betreibung der Grammatik; daneben handelte es sich um fleißiges Studium der Rhetorik und Logik, es wurde Anleitung zum Versbau und zum Lateinschreiben gegeben, und in Religion und Musik unterrichtet. In Nürnberg fehlen Mathematik und Geschichte in den 4 ältesten Plänen bis zum Jahr 1624 noch ganz, Hebräisch kommt erst in dem von dem letztgenannten Jahre vor. Die Schulstunden beschränkten sich auf 21—22 wöchentlich; daher war hier der freien Selbstthätigkeit mehr überlassen und es konnte eine größere individuelle Ausprägung der Geister und Charaktere gewonnen, aber auch für mittelmäßige Köpfe weniger Anregung geboten werden. Daß außerdem mehr Theorie und Gedächtniswerk vorherrschte, das strengere Verständnis und die nothwendige Uebung dagegen oft vernachläßigt wurde, hatten sie wohl mit dem ganzen Unterrichtswesen der Zeit gemein.

Daß seit der Reformation die Klöster und andere fromme Stiftungen gewöhnlich zum Besten der Gymnasien benutzt wurden, lag in dem evangelischen Charakter dieser neuen gewaltigen Bewegung. In Gotha wurde z. B. durch den ersten evangelischen Superintendenten Myconius aus den beiden Schulen, die bei der Stifts- oder Dom- und bei der Margarethenkirche waren, Eine gemacht und diese in das Augustinerkloster verlegt, dessen Mönche für die neue Lehre Empfänglichkeit hatten und darum den Neuerungen sich nicht widersetzten, 1524 (vgl. Schulze, Gesch. des G. zu Gotha, S. 19). Der genannte Geistliche und die Unterstützung der glorreichen Kurfürsten Johann des Standhaften und Johann Friedrich des Großmüthigen trugen wesentlich zur Befestigung der neuen Schöpfung bei. Der erstere schenkte, nachdem durch Gregor Brück, Ph. Melanchthon, Fr. Myconius u. a. die erste allgemeine Kirchen- und Schulvisitation gehalten war, 1529 jenes Augustinerkloster mit allen seinen Gebäuden, Pertinentien und Einkünften dem Stadtrathe von Gotha zum Besten der Kirchen und Schulen. Die so entstandene Schule hatte erst 1, dann 3 und bald 4 Lehrer (1 ludi magister und 3 baccalaurei). Nachdem im Jahr 1572 wichtige und lehrreiche neue Bestimmungen für sie getroffen waren, wurde sie durch Herzog Johann Casimir zu einem Gymnasium illustre erhoben (Schulze, S. 68). Er erhöhte die Zahl der Classen auf 6 und die der Lehrer auf 7; dabei wurde festgesetzt, daß noch von dieser Anstalt ein Fortschritt und Uebergang auf das gymnasium academicum in Coburg möglich sein sollte. Doch fehlte auch hier noch manches, worauf man doch sonst in jener Zeit schon drang. Eine Visitation vom Jahr 1613 ergab (Schulze, S. 74), daß die Lectionen besser geordnet, das viele Dictiren abgestellt, bestimmte griechische und römische Auctoren gelesen, die Arithmetik, die hebräische Grammatik und die Lesung lateinischer Dichter sorgfältiger betrieben werden sollte.

Auch in Danzig wurde gleich bei Einführung der Reformation ein Franciscanerkloster durch einen Vertrag der Stadt unter der besonderen Bedingung abgetreten, daß es fortan zu einer „Zuchtschule" benutzt werden sollte. Aber 20 Jahre nach der Eröffnung dieser evangelischen Gelehrtenschulen (13. Juni 1558), als die Schule der über die Stadt verhängten Belagerung wegen eine Zeitlang aufgelöst gewesen war, wurde

bei der Wiederherstellung besonders den confessionellen Interessen Rechnung getragen; der Hader derselben durchzog ja mit seinen Misklängen schon das Zeitalter der Reformation. Zunächst galt es, die evangelische Jugend vor den Einwirkungen der Jesuiten und evangelischen Irrlehrer sicher zu stellen. Zu dem Ende wurde seit 1580 statt eines Humanisten bei jeder Vacanz ein gelehrter Geistlicher, und zwar ein Doctor der Theologie, zum Rector des Gymnasiums erwählt und demselben auch für den Unterricht in der Beredtsamkeit, den alten Sprachen und der Mathematik in der Regel Theologen zur Seite gestellt. Da man es aber zugleich für besonders wünschenswerth ansah, die Jugend erst in reiferem Alter auf auswärtige Universitäten zu schicken, wurden drei Professuren für Jurisprudenz, Medicin und Philosophie errichtet, um diese Studien nöthigenfalls schon hier in der Heimat absolviren zu können. Dies hat denn auch hier später (1640) zu der Anlegung eines gymnasium academicum oder illustre geführt.

Ueberhaupt wurden in dieser Periode viele der kleinen Stadtschulen in höhere Anstalten verwandelt, in deren Lehrkreis namentlich das Griechische und Hebräische, die Philosophie und Mathematik aufgenommen ward; diese erhielten dann verschiedene Namen, Particularschulen (wahrscheinlich zum Unterschiede vom studium generale der Universitäten so genannt), Pädagogien oder Gymnasien. Die Schüler der niederen Anstalten leisteten im ganzen zu wenig, so daß ein Besuch der höheren nothwendig war. Jene begnügten sich meist mit dem Unterrichte in der Religion und im Lateinischen, und auch hierin mit dem gewöhnlichen Material. Es fehlte dem Unterrichte an der rechten Abstufung, daher auch an der rechten Beziehung zur Universität, an verständiger und angemessener Methode, an brauchbaren Lehrbüchern, für die erst die nächste Folgezeit eine reichere Auswahl bereiten sollte, an tüchtigen und erfahrenen Lehrern, da die meisten von der gering dotirten und mit manchen Plackereien verbundenen Schulstelle rasch zu einem einträglicheren und mehr Ruhe gönnenden geistlichen Amte übergiengen, endlich an einsichtsvollen Inspectoren. Gegen Ende des Jahrhunderts mußte die alte sächsische Schulordnung, die bis dahin fast im ganzen nördlichen Deutschland als ausschließliche Norm gegolten hatte, sich viele Abänderungen und Zusätze gefallen lassen. Dies fand freilich vorzugsweise da statt, wo eine Verwandlung der Schulen vorgenommen wurde. So wurde die Trivialschule zu Corbach 1579 in ein förmliches Gymnasium von 8 Classen mit 8—9 Lehrern unter dem Rector Lazarus Schoner verwandelt. Von dort wurde Jodocus Jungmann 1581 nach Cassel berufen, und auch hier die bisherige niedere lateinische Stadtschule zu einer höhern von 8 Classen gesteigert, der gewöhnliche Name schola Cassellana civica zwar beibehalten, die veränderte Stellung dagegen durch den Rectortitel und durch Hinzufügung neuer Lehrämter bezeichnet. Manche dieser Anstalten wurden, um einen größeren Einfluß derselben möglich zu machen, mit Alumnaten verbunden. Die Fürstenschule zu Kloster Heilsbronn wurde 1582 von dem Markgrafen Georg Friedrich begründet und mit fürstlicher Munificenz ausgestattet (vgl. J. C. Helds Schulreden, S. 249, und daneben die Stiftung des Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in Joachimsthal, s. Seebode's Archiv II, S. 629 ff.). Andere strebten noch höher empor und haben sich allmählich zu Hochschulen umgestaltet. So entwickelte sich aus einer nachmals in Baireuth gegründeten Akademie (über deren Verhältnis zum Gymnasium s. Helds Schulreden, S. 281) bald die Universität zu Erlangen. Aber es erhob sich später bisweilen auch Rivalität zwischen diesen höheren und niederen Anstalten, die nach der einen oder andern Seite hin sehr zum Nachtheil ausschlug, s. Held's Schulreden, S. 275. In Altona wurde 1739 ein akademisches Gymnasium mit dem Pädagogium verbunden, das sich als Selecta des Gymnasium Christianeum mit akademischen Vorrechten bis zum Jahr 1845 erhalten hat; s. die interessante Geschichte desselben von J. H. C. Eggers in 3 Abth., Altona 1834, 1838, 1844. 4. Progrr. In Mitau bestand seit 1775 ein gut dotirtes Gymnasium illustre (Akademie), das auch unter russ. Zepter seine vorige Einrichtung beibehielt und erst bei der Errichtung der Univ. Dorpat geändert ward.

§. 9. Der persönliche Einfluß bedeutender Schulmänner in dieser Periode. Hatte sich die Reformation nur durch die lebenentscheidende That persönlicher Aneignung des Glaubens in dem Einzelnen verwirklichen können, so mußte das ganze Streben und Wirken der Zeit nach den verschiedenen Seiten hin in tüchtigen Persönlichkeiten sich geltend machen. Es befanden sich daher schon unter den unmittelbaren Zeitgenossen der Reformatoren viele ausgezeichnete Schulmänner, die ihrerseits wiederum anregend in gleicher Weise auf die nächstfolgende Zeit wirkten. Als die berühmtesten unter diesen gelten ohne Zweifel mit Recht Michael Neander in Nordhausen und Jieseld (vgl. Havemann, Mittheilungen aus dem Leben von M. Neander, Gött. 1841), Valentin Friedland, nach seinem Geburtsorte gewöhnlich Trotzendorf genannt, anfangs in Görlitz, später in Goldberg, und Joh. Sturm in Straßburg. Aber daneben müßen doch auch, entweder wegen großartiger Einrichtung und Beförderung des Schulwesens, oder wegen unmittelbarer Thätigkeit im Lehramte genannt werden: Joh. Bugenhagen in Hamburg, Georg Spalatin in Altenburg, Cyriacus Lindemann in Gotha (s. Schulze, S. 42 ff.), Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg und Augsburg (s. F. Passow's verm. Schriften, herausgegeben v. W. A. Passow. Leipz. 1843. S. 277 ff.), Georg Fabricius in Meißen, Laur. Rhodomann in Stralsund, Andreas Boëtius in Eisenach (s. Funkhänel, Beiträge zur Gesch. der Eisenacher Schule, III; Progr. v. 1854, S. 9 ff.), Joh. Caselius und Georg Calixtus in Heimstädt (s. Wiedeburgs humanistisches Magazin, 1788, S. 58 ff. 242 ff.), Joachim Camerarius (s. d. Art. Kämmerer) und Eobanus Hessus, sowie Sebald Heyden in Nürnberg, C. Heiwig in Gießen, Pet. Nigidius, Rud. Goclenius und Jodocus Jungmann in Cassel, und andere mehr.

Als der einflußreichste von allen möchte Joh. Sturm nach dem Urtheile der Zeitgenossen und nach dem Ausweis der uns von ihm überlieferten Schriften zu betrachten sein. Man setzte ihn über alle Lehrer alter und neuer Zeit, wünschte später noch seinen Geschmack, sein Urtheil und seine Methode wieder ins Leben rufen zu können und fand bei ihm das Ideal aller Methodik, der in dieser Beziehung den folgenden Zeiten weit vorausgegriffen habe. Hierfür sprechen seine Schriften de literarum ludis recte aperiendis, womit er 1537 den Organisationsplan seiner Schule zu Straßburg veröffentlichte, die im Mai 1538 feierlich eröffnet wurde, oeconomia scholae Lavingianae, de educatione principum, und die an die Lehrer der einzelnen Classen gerichteten epistolae classicae, in denen er 1565 umständlich seine Methode beschrieb; nicht minder der glänzende Erfolg seiner Wirksamkeit. „Die Straßburger Schule wurde unter Sturm die blühendste der damaligen Welt. Dänen und Italiener, Portugiesen und Polen, Spanier, Engländer, Deutsche und Franzosen trafen in dieser Schule zusammen, besonders seitdem sie 1568 Maximilian II. zu einer Akademie erhoben hatte. Sie hatte im Jahr 1578 mehrere tausend Schüler, worunter gegen 200 Adelige, 24 Grafen und Barone und 3 Fürsten waren." Auch außer Straßburg legte er theils selbst Schulen an, wie in Lauingen an der Donau, Trarbach an der Mosel, Hornbach im Zweibrückischen, theils ließ er sie durch seine Schüler anlegen, z. B. in Augsburg durch Schenk, in Memmingen durch Crusius. Sein Lehrplan blieb die feste Grundlage fast aller wichtigeren Bestrebungen auf diesem Gebiete in dieser Zeit.

Frömmigkeit, Kenntnisse und Redekunst ist ihm das Ziel aller Schulbildung: sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum. Der Studirte unterscheide sich vom Unstudirten durch wissenschaftliche Bildung und Redekunst (ratione et oratione); Kenntnisse, Reinheit und Schmuck der Rede sei Ziel der gelehrten Bildung (rerum cognitio et orationis puritas et ornatus). Vom 7ten bis zum 16ten Lebensjahre verlangt er eine eigentlich schulmäßige Erziehung, darauf eine freiere Bildungsweise durch Anhören von Vorlesungen bis zum 21ten Lebensjahre. Das Gymnasium wurde in 3 Classen getheilt (ordines, curiae, tribus) nach den 9 Jahren, die sie darin zubringen sollen. Von diesen bestimmt er 7 Jahre zur Ausbildung klarer und echt latei-

niſcher Rede (orationi latinae atque dilucidae), die 2 übrigen zur Erwerbung von Zierlichkeit; endlich iſt es die Aufgabe der 5 akademiſchen Jahre, mit größerer Fertigkeit und ſachgemäß (apte) ſprechen zu lernen. Ein Aufrücken der Schüler ſoll alljährlich ſtattfinden und die 2 vorzüglichſten jeder Claſſe Prämien erhalten. Statt dieſer urſprünglichen 9 erhielt das Gymnaſium 27 Jahre ſpäter 10 Ordines. — Man vgl. übrigens mit dieſem ganzen Lehrplane den in den weſentlichſten Stücken nahverwandten Caſſeler bei Weber (Geſch. der GSch. zu Caſſel, S. 76 ff.).

In der zehnten Claſſe ſollte der Grund gelegt und den Kindern die Kenntnis der Buchſtaben beigebracht werden; dann ſolle das Leſen folgen, was beſſer beim Erlernen der (lateiniſchen) Declinationen und Conjugationen als beim Katechismus geſchehe. Dabei ſolle der deutſche, nicht der lateiniſche, Katechismus auswendig gelernt werden, denn eine „papageienmäßige" Betreibung verabſcheute er. — In der neunten Claſſe ſollten die Schüler im Decliniren und Conjugiren befeſtigt, auch das Unregelmäßige hinzugenommen werden; dazu die Erlernung vieler lateiniſcher Vocabeln, insbeſondere Benennungen alltäglich vorkommender ſinnlicher Gegenſtände. Beim Memoriren dieſer Wörter empfahl er es, den einzelnen Schülern aus Einer Gattung verſchiedene Wörter aufzugeben, damit die andern beim Aufſagen auch dieſe hörten und ſich merkten. Der Lehrer müße ſeine amtliche Thätigkeit in dieſer Elementarclaſſe nicht gering achten, „er müße als Fauſtfechter gegen die barbariſchen Gladiatoren kämpfen, welche aus Trägheit die Reinheit der lateiniſchen Sprache verdürben und aus Neid ihr widerſtrebten." — In der achten Claſſe müßten die Schüler alle Haupt- und Zeitwörter flectiren können, jetzt ſeien ſie über alle 8 partes orationis zu belehren; beſonders ſorgfältig aber ſei darauf zu achten, daß ſie das früher Erlernte nicht vergäßen (dieſelbe Regel ſchärfte er aber mit Recht auch für die anderen Stufen ein). Das Vocabellernen nach beſtimmten Kategorien erſcheint auch auf dieſer Stufe ſehr beachtenswerth. Außerdem ſeien auserleſene Briefe Cicero's mit ſteter Rückſicht auf die Grammatik zu erklären, und zwar ſo, daß den verſchiedenen Decurien der Schüler verſchiedene Briefe zugetheilt würden. Stilübungen ſollten hier erſt in den letzten Monaten des Schuljahres eintreten, während bis dahin mündliche Vorübungen durch Bildung neuer und Umwandelung gegebener lateiniſcher Phraſen ſtattfinden ſollten. — Auf die ſiebente Claſſe kam die lateiniſche Syntax in wenigen Regeln, aber mit guten, beſonders ciceronianiſchen Beiſpielen. Beim täglichen Leſen der Briefe Cicero's müße dies dann noch mehr eingeprägt und geübt werden; Plinius habe zwar Recht, multum legendum esse, non multa, aber auf dieſer Stufe müße man durch multa zum multum gelangen. Die Stilübung müße an Themata aus dem früher Erlernten vorgenommen werden, ſo daß ſie zugleich eine Erholung und eine Auffriſchung für das Gedächtnis ſei; weitläufige Ausarbeitungen müßten vermieden werden. Der Lehrer müße dabei mündlich oder ſchriftlich (an der Tafel) einhelfen und vormachen, in derſelben Art, wie die Geſanglehrer vorzuſingen pflegten. — In der ſechsten Claſſe ſollten längere Briefe Cicero's ins Deutſche überſetzt und hiebei verſchiedenen Decurien verſchiedene Briefe zugetheilt werden; ebenſo die poetiſchen Stücke, z. B. der erſte Decurio ſollte des Ambroſius Veni redemptor gentium, der zweite Martials Epigramm Vitam quae faciunt beatiorem, der dritte das horaziſche Rectius vives, Licini, neque altum etc. herſagen und dem Lehrer überſetzen und erklären, darauf aber jeder der drei wiederum dasſelbe von den übrigen Schülern verlangen. Außerdem wird die Andria des Terenz und das erſte volumen poëticum genannt, ſo wie im Griechiſchen Aeſopiſche Fabeln. Bei den Schreibübungen verlangt er die Rückſicht auf eine feinere Ausbildung des Stils. Mit dem Griechiſchen wurde auf dieſer Stufe der Anfang gemacht. — In der fünften Claſſe ſollten die Schüler mit der Metrik bekannt gemacht werden, desgleichen mit der Mythologie, und neben Cicero's Cato und Lälius auch Virgils Eklogen und das zweite volumen poëticum leſen. Im Griechiſchen wurde der zweite Theil der Educatio linguae Graecae und die Sonntagsevangelien geleſen und erklärt; außerdem

ſollten Wörter in Bezug auf Tugenden und Laſter, Sitten und Leben der Menſchen ꝛc. erlernt und das Realwörterbuch im Lateiniſchen vervollſtändigt, daneben der Stil mehr und mehr ausgebildet werden. Erſt in den letzten Monaten des Schuljahrs müßen ſich die Schüler im Verſemachen üben, d. h. aufgelöste Verſe metriſch wieder herzuſtellen verſuchen. Oratoriſches ſolle zuerſt ins Deutſche überſetzt, dann in der Schule ex tempore zurück ins Lateiniſche überſetzt werden. Sonnabends und Sonntags wurde einer der kleineren pauliniſchen Briefe interpretirt; dies wird auch in den folgenden Claſſen fortgeſetzt und mit einfach paraphraſtiſcher Erklärung, mit Auswendiglernen u. a. verbunden. — In der vierten Claſſe ſollen die Knaben möglichſt viel hören, interpretiren, auswendig herſagen, doch nichts, was über ihre Kräfte geht. Geleſen werden ſollte die ſechste Rede gegen den Verres, die faſt alle Arten von Erzählung enthalte, und die Rede pro Marcello, Terenz' Adelphi, einige Oden und ausgewählte Epiſteln und Satiren des Horaz. (Der auffallenden Bevorzugung der Terenziſchen Stücke, die wir gerade im Reformationszeitalter finden, liegt etwas von dem Gedanken zu Grunde, daß die todte Sprache in ähnlicher Weiſe erfahrungsmäßig gelernt werden ſolle, wie von Kindern die Mutterſprache gelernt werde, und da hat denn allerdings die in dem Stile der Briefe wie der Komödie repräſentirte Converſationsſprache einen beſonderen Werth.) Im Griechiſchen neben der Grammatik das volumen exemplorum. — In der dritten Claſſe ſollen die rhetoriſchen Ornamente, Tropen, Figuren u. ſ. w. erklärt und durch Beiſpiele erläutert werden; die rhetorica ad Herennium ſollen vorgetragen, die Rede pro Cluentio geleſen, im Griechiſchen die beſſeren Reden des Demoſthenes, dann Homer (18 Buch der Ilias oder Odyſſee) vorgenommen werden. Theile griechiſcher Reden ſollen die Knaben ins Lateiniſche überſetzen, oder lateiniſche ins Griechiſche, Oden des Pindar und Horaz in andere Metra übertragen, viele Gedichte machen, viele Briefe ſchreiben, ſonſtige Ausarbeitungen leſern. Die Komödien des Terenz und Plautus ſollen ſie aufführen und hiebei mit den höheren Claſſen wetteifern. Alle Stücke jener beiden Dichter ſollten in den 4 oberen Claſſen aufgeführt werden, 20 Decurien könnten dies binnen 6 Monaten leiſten. Außerdem kommen Lukians Menippos, Cicero's Rede post reditum und das 6te Buch der Aeneïde noch als Lectüre vor. — In der zweiten Claſſe ſoll nicht der Lehrer interpretiren, ſondern die Schüler ſelbſt; dagegen ſolle er auf das Verhältnis des oratoriſchen und poetiſchen Sprachgebrauchs aufmerkſam machen und ausgezeichnete Stellen der Claſſiker in die Tagebücher eintragen laſſen. Auch könnten die lateiniſchen mit den griechiſchen verglichen werden. Auch ſei der kritiſche Theil der Dialektik (ſpäter erſt der logiſche) und daneben die Rhetorik einzuüben. Als Lectüre werden im Lat. Cicero's Reden für den Roscius Amerinus und den Rabirius, im Griech. Demoſthenes olynthiſche und philippiſche Reden bezeichnet, anderes nach Auswahl des Lehrers und auch der Schüler freigeſtellt. Tägliche Stilübungen ſollten gehalten werden, die Schüler könnten auch kleine Declamationen ſchreiben und entweder auswendig lernen oder vom Concept declamiren. Sonntags wurde der Römerbrief auswendig gelernt und hergeſagt. Die lateiniſchen Komödien müßten hier ſchon beſſer aufgeführt werden, ſpäter auch ein Stück von Ariſtophanes, Euripides, Sophokles nach vorheriger Interpretation des Lehrers. — In der erſten Claſſe ſolle die Rhetorik und Dialektik zwar nicht bis auf die Spitze getrieben werden, denn das falle dem ſpäteren Studiren anheim, ſondern alle genera und partes befaſſen, wie ſie bei Ariſtoteles, Hermogenes und Cicero vorkämen. Geleſen wurden Demoſthenes und Cicero (de officiis), Homer und Virgil, auch werden Euripides Phöniſſen und anderes erwähnt. Thukydides und Salluſt ſollten von den Schülern ſelbſt ſchriftlich überſetzt werden, doch von den einzelnen Schülern verſchiedene Stellen. Keine Woche ſollte ohne Aufführung von Schauſpielen hingehen. Im Schreiben und Declamiren ſei hier eine consuetudo literata zu erwarten, alles, was ſie arbeiteten, müße kunſtgemäß ſein.

Dieſe Schilderung des Sturm'ſchen Lehrgangs im einzelnen iſt ein deutliches Zeugnis von der herrſchenden Art und Weiſe, wie in jenem ganzen Zeitalter die Sache

betrieben worden iſt. Und leugnen läßt ſich nicht, daß in Bezug auf methodiſche Aneignung und Einübung alle Zeiten, und unſere gegenwärtigen nicht am wenigſten, von jenem großartigen Vorgange Sturms lernen können. Freilich iſt dabei nicht zu verkennen, daß das eigentliche Ziel ausſchließlich ein formales, auf die ſchöne Darſtellung im ſchriftlichen und mündlichen Ausdrucke gerichtet geweſen, der tiefere Inhalt aber weniger beachtet worden iſt. Der Werth ſeiner Leiſtungen muß nach dem Maßſtabe der damaligen Zeit beurtheilt werden. Ein kräftiger Wille lag unbedingt ſeinem Charakter, ein chriſtliches Element ſeiner ganzen Pädagogik zum Grunde. Aber in Bezug auf die Kenntniſſe und die Redekunſt, die erſtrebt wurden, läßt ſich eine große Einſeitigkeit nicht verkennen und nur mit den ausdrücklichen Forderungen der Zeit entſchuldigen. Faſt alle Zeit und Kraft wurde auf die alten Sprachen, beſonders auf das Lateiniſche verwendet. In der deutſchen Sprache, in der Mathematik (namentlich Arithmetik, ſelbſt das Rechnen war ſehr mangelhaft), Geographie, Geſchichte, Naturgeſchichte und Phyſik fiel aller Unterricht entweder ganz weg oder beſchränkte ſich auf ein Geringſtes. Auch das Hebräiſche, Franzöſiſche und Zeichnen ſcheinen ganz gefehlt zu haben, das erſte ausdrücklich darum, weil es genug ſei, bis zum 16. Lebensjahre zwei Sprachen nur einigermaßen zu erlernen. Die Mutterſprache konnte überhaupt unmöglich zu ihrem vollen Rechte kommen, was man ſchon daraus erkennen kann, daß er von ſich ſelber rühmt, er habe einen Reichthum auserleſener (lateiniſcher) Worte und tägliches Lateinſprechen eingeführt und den Plautus, Terenz und Cicero aus der Unterwelt heraufbeſchworen, um mit den Knaben Latein zu ſprechen. Claſſiker wie Livius und Tacitus waren wohl ganz verbannt. Die weſentliche Richtung dieſer Schule war alſo ein ziemlich einſeitiger Formalismus, und wenn auch bisweilen nach einem gewiſſen Realismus geſtrebt zu werden ſchien, ſo war derſelbe doch von dem eines Comenius wenigſtens noch weit entfernt.

Die an das von Sturm gegründete Gymnaſium ſich anſchließende Akademie war offenbar keine eigentliche Univerſität, ſondern vielmehr eine Mittelanſtalt zwiſchen einer ſolchen und einem Gymnaſium (erſt 1621 wurden ihr auch die Rechte einer Univerſität verliehen); ſie konnte auch nur die niederen akademiſchen Grade ertheilen, und neben der philoſophiſchen Facultät, die natürlich bei ihr die Hauptſache war, komten die anderen nicht recht aufkommen oder hatten von Anfang her wenig Bedeutung.

An die Sturm'ſche Methode reihten ſich die Bemühungen vieler Einzelnen an, dieſelbe durch entſprechende Lehrbücher zu fördern. So wurde die Erlernung der lateiniſchen Sprache durch zwei Lehrbücher eines heſſiſchen Schulmannes, des Rectors Pet. Nigidius in Caſſel (1539—49), gefördert und erleichtert; ſie waren auf Erfahrung gegründet, ſtufenweiſe geordnet und methodiſch eingerichtet: Isagogicus rerum grammaticarum libellus, 1548, und Selectum latinae grammatices compendium, 1556. Für den chriſtlichen Standpunct der damaligen Zeit iſt es charakteriſtiſch, daß in dem erſten als Einleitung der Dekalog, das Symbolum, Vater Unſer und andere Gebete in lateiniſcher Sprache voraufgehen, auch am Schluſſe lateiniſche und deutſche Tiſchgebete ſich finden. Es iſt ein wahres Vade mecum für angehende Schüler, in welchem auch das calendarium, Leſeſtücke für die verſchiedenen Claſſen, die Schulgeſetze und mehrſtimmig geſetzte Geſänge zur Einübung der Metra ſich finden. In dem erſten iſt eine ausführliche Proſodie und Metrik, ein figurarum libellus im Auszuge aus Petr. Mosellanus, und grammatiſche versus memoriales gegeben. Verdrängt wurden dieſe Lehrbücher erſt durch Joh. Jungmann, deſſen grammatica latina 1588 für die oberſten Claſſen beſtimmt war, aber auch ein Auszug für die mittleren, rudimenta quatuor partium grammaticae, und für die unterſten Claſſen ſeine meiſt deutſch geſchriebenen elementa etymologiae latinae. Ein vollſtändiges Handbuch der Grammatik, Rhetorik und Dialektik erſchien in 2 Bänden nach ſeinem Tode; Takt, Gelehrſamkeit und Scharfſinn laſſen ſich an ihm nicht verkennen, ſie ſicherten ihm die allgemeine Anerkennung und das vollſte Zutrauen.

§. 10. Das Schulwesen der Jesuiten. Vergl.: Das Bewußtsein der protestantischen Kirche über die Nothwendigkeit und Methodik des classischen Unterrichts; 3 Artikel in Harleß Zeitschrift für Protestantismus und Kirche. I. S. 66 ff. 83 ff. 102 ff. Die Jesuitenfurcht. Ebend. S. 93 ff. 109 ff. Löschke, relig. Zustand im 16. Jahrhundert, S. 223 ff. W. Esser, Franz von Fürstenberg. Münster 1842. Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten. Leipz. 1859. S. 38 ff. — Die Reformation hatte das individuelle Recht des Christen zu seiner freien und wahrhaftigen Selbstentscheidung, das Heil und den Frieden der Seele in der Rechtfertigung durch den Glauben zu suchen, in das hellste Licht gestellt. Hiermit war zugleich der Anspruch und Werth wissenschaftlicher Erkenntnis anerkannt und bestätigt worden. Die Jesuiten, diese letzte und höchste Spitze des Mönchthums, verkannten die ungeheure Macht und Bedeutung der Individualität nicht und suchten sich darum derselben mit äußerster Anstrengung zu bemächtigen, um sie in ihrem Sinne zum Wohle der Kirche beherrschen und ausbeuten zu können. Aus diesem Grunde haben sie sich nicht minder des Einflusses auf die Cabinette der Fürsten als auf die Erziehung und Unterweisung der Jugend zu versichern gewußt. Ihre Schul- und Erziehungsanstalten verbreiteten sich sehr bald über ganz Europa und selbst protestantische Kinder wurden ihnen vielfach anvertraut. Papst Julius III. ertheilte ihnen 1552 die Erlaubnis, überall Schulen anzulegen, Pius IV. bestätigte dieselbe und Pius V. fügte 1571 das ausdrückliche Zugeständnis hinzu, sie auch in Universitätsstädten anzulegen. Ihre Zahl wuchs mit riesenhaftem Fortschritt. Italien, Portugal und Spanien fielen ihnen gleich anfangs zu, Deutschland, Polen und Ungarn folgten ohne bedeutendes Widerstreben, in Frankreich aber konnten sie bei dem hartnäckigen Widerspruch der Sorbonne, der Universität und der Parlamente erst 1565 zu Paris ein Collegium gründen, an das sich dann bald viele andere anreihten. Im Jahre 1600 besaßen sie schon 200 Schulen, 1750 sogar 669. In Deutschland hatten sie 1550 noch keine feste Stätte, gründeten aber im nächstfolgenden Jahre ihre erste Schule und zwar in Wien, 1556 die Lehranstalten in Cöln, Prag, Ingolstadt, 1559 in München und Tyrnau, 1563 in Dillingen, 1569 in Brannsberg, 1575 in Heiligenstadt (2 Jahre nachher zählte sie schon über 200 Schüler; die Jesuiten blieben bis 1773, wo Dalberg aus Erfurt kam und ihnen nach der Bulle Clemens XIV. befahl, am 30. September vor Tagesanbruch die Stadt zu verlassen). Auch in Mainz, Aschaffenburg, Brünn, Olmütz und Würzburg setzten sie sich allmählich fest.

Der eigentliche Gründer der jesuitischen Pädagogik ist Claudius Aquaviva, gest. 1615, der als Ordensgeneral auch diese Angelegenheit regulirte und dabei lediglich von der Rücksicht auf die Förderung oder mögliche Störung hierarchischer Interessen sich leiten ließ. Die humanistischen Studien und mathematischen Wissenschaften schienen in dieser Beziehung am empfehlungswerthesten; das religiöse Interesse wurde durch todten Mechanismus fast geflissentlich erstickt; der philosophische Unterricht suchte die Freiheit des Geistes in Fesseln zu schlagen und führte zum Auctoritätsglauben; selbst das sittliche Bewußtsein wurde geschwächt. Die frühere Arbeit der Mönche, besonders der Benedictiner, verschwand dagegen, und selbst die Jansenisten in Port-Royal konnten sich in ihren Leistungen nicht mit ihnen messen. Die ungeheure Herrschaft, welche sie über das persönliche Leben der Einzelnen gewannen, mußte bald eine furchtbare werden. In der römischen Hierarchie stand consequenter Weise nichts in directer oder unmittelbarer Beziehung zum Papste, sondern er herrschte durch Erzbischöfe und Bischöfe über die Geister. Die Jesuiten aber beherrschten in der Beichte die Gewissen und 7000 jährliche Berichte an den General legten die Seelenzustände klar vor die Augen. „Zwei Sterne kreisen nicht in Einer Sphäre;" „sie wagen alles, alles," sagte Clemens VIII. Frankreich hob 1762 den Orden auf; diesem Beispiele folgten Spanien und Neapel; 1773 hob Clemens XIV. den Orden auf; Pius VII. ließ, als er frei geworden war aus Napoleons Gewalt (was er vorzugs-

weiſe der Hülfe proteſtantiſcher Fürſten verdankte), die Herſtellung der Jeſuiten „den erſten großen Act“ ſeiner neuen Amtsführung ſein, 1814. Jetzt durften ſie wieder „nach der Weiſe ihres Inſtituts die Jugend in den Anfangsgründen des Glaubens unterrichten und zu guten Sitten bilden,“ „ſich der Erziehung der katholiſchen Jugend widmen, wie auch die Seminarien und Collegien leiten.“ Indem die gottberechtigte Macht der Perſönlichkeit mit der Willkür der Subjectivität blindlings zuſammen geworfen ward, glaubte man die Reformation und die Revolution gleichmäßig als die beiden Endziele des feindſeligſten Gegenkampfes betrachten zu dürfen.

Der älteſte Lehrplan der Jeſuiten (v. Raumer 2, S. 300 ff. W. Eſſer, Franz v. Fürſtenberg, S. 205 ff.), die ratio et institutio studiorum societatis Jesu, ward zuerſt 1588 von 6 Patres entworfen und nach wiederholter Prüfung 1599 veröffentlicht. Im weſentlichen iſt dieſer immer derſelbe geblieben. Er iſt äußerlich dem Sturm'ſchen Plane ſehr ähnlich, innerlich aber doch von ihm verſchieden.

Die Anſtalten zerfielen in 2 Abtheilungen, eine höhere und eine niedere, studia superiora und inferiora. Unter einem dem Ganzen vorſtehenden Rector ſtanden 2 Praefecti für die beiden Abtheilungen. Die studia inferiora entſprachen einem Gymnaſium und hatten 5 Claſſen, die infima, secunda oder media, tertia oder suprema, auch Syntaxis, quarta poëtica oder humanitas, und quinta rhetorica. Hier wurde von 5 mit ihren Schülern aufwärts ſchreitenden Lehrern Latein bis zu einer ziemlichen Fertigkeit des Schreibens und Sprechens, und außerdem der Katechismus, durchgehends in lateiniſcher Sprache (denn die Geſellſchaft Jeſu war ſehr gegen den Gebrauch der Volksſprache in der Schule, ſ. v. Raumer 3, 2. S. 45) gelehrt. An den übrigen Gegenſtänden der Gymnaſialbildung fehlte es ganz, und wenn auch in den Schulbüchern der Jeſuiten von anderen Dingen, z. B. vom Griechiſchen oder von der Mathematik, die Rede war, ſo kam doch im Unterricht wenig oder gar nichts davon vor. Die Lehrer waren junge, von den Jeſuiten ſelbſt gebildete Männer, die nach beendigtem philoſophiſchen Curſus in den Orden getreten waren, nach vollendetem dreijährigem Noviziat vorſchriftsmäßig als magistri den ganzen Gymnaſialcurſus durchmachten, um dann zu den zweijährigen theologiſchen Studien überzugehen und demnächſt, alſo nach zehnjähriger Prüfung, zu der Profeſſion und zu den geiſtlichen Weihen zugelaſſen zu werden. Die Vorbereitung zum Lehramte mußte alſo mangelhaft ſein. Der Schade, den ein ſchlechter Lehrer anrichtete, war bei dem fünfjährigen Fortgehen ſeines Unterrichts mit denſelben Schülern um ſo größer. Man verhütete daher auch die Wahl eines ſolchen mit möglichſter Sorgfalt. Dazu war auch in den beſſeren Fällen die Methodik eine ſehr mangelhafte. Dem lateiniſchen Unterrichte fehlte namentlich die ſichere grammatiſche Grundlage, dieſe beſtand vielmehr gewöhnlich in einer gewiſſen Mnemonik, der lateiniſche oder halb lateiniſche und halb deutſche Verſe zu Grunde gelegt wurden. Mit keinem einzigen römiſchen Schriftſteller wurden die Schüler vertraut oder auch nur bekannt; von Auswahl, hiſtoriſcher Erklärung und kritiſcher Textbehandlung war nicht die Rede, der ganze Unterricht beſtand in einem bloßen oberflächlichen Ueberſetzen abgeriſſener Stücke aus den alten Claſſikern. Die deutſche Sprache blieb ganz unberückſichtigt, obwohl man es doch vornehmlich auf geiſtliche Beredtſamkeit abgeſehen hatte, und ſo gern man auch die Vortheile benutzen mochte, die die Reformatoren auf dieſem Wege errungen hatten; aber das Deutſche war ihnen mit der Reformation innerlich zu ſehr verbunden und verwachſen, und alles Nationale erſchien ihnen als der Feind des römiſchen Kirchenthums. Mathematik und Phyſik (die ſie erſt in den Lehrplan von 1832 aufgenommen haben), Geſchichte und Geographie kamen ſo gut wie gar nicht vor; Rhetorik und Logik waren ſubtil und unfruchtbar, ſo daß ſie in ihrer Einſeitigkeit das Vorbild der Sturm'ſchen Methode noch übertrafen.

Aber auch die Lehr- und Erziehungsmethode der Jeſuiten war ſehr mangelhaft. Die Freiheit des Selbſtſtudiums war durch disciplinariſche Maßregeln gehemmt, der Fleiß wurde durch unzählige Feiertagsbegehungen zerſplittert, die Urtheilskraft durch unabläßiges

Dictiren geschwächt. Allerdings konnten die Jesuiten, wie wir gesehen haben, ein größeres Interesse daran haben, die lateinische Sprache im Gegensatze der Nationalsprachen zu bevorzugen, da auf sie bewußtermaßen die römische Hierarchie sich stützte und insbesondere eine deutsche Nationalkirche die nothwendige Wirkung haben mußte, die wir in der Reformation begrüßen. Auch konnte ja nur so das geistige Universalreich der päpstlichen Herrschaft begründet und die widerstrebende Völkerindividualität unterdrückt werden; die kirchlich auctorisirte Vulgata war lateinisch, die Liturgie ebenfalls und das breviarium Romanum wurde in allen katholischen Ländern der Erde gebraucht. Aber daß darin die Jesuiten Schulmännern wie Sturm und Trotzendorf begegnen, ist allerdings charakteristisch und beweist, daß jene Männer die wahre Bedeutung und den Vollgehalt der Reformation noch nicht begriffen hatten. Da sie durch die Lesung der Classiker durchaus nichts anderes als Stilbildung bezweckten, so verehrten sie, wie Sturm, den Cicero über alles. Aber nur zusammengestoppelte und auswendiggelernte Phrasen Ciceros wurden beim Sprechen und Schreiben wiederholt, auch lateinische Gedichte aus Phrasen Virgils und anderer Dichter von den Schülern zusammen geleimt. Ebenfalls ließen sie lateinische Dramen aufführen, aber freilich keine alten von Terenz und Plautus, sondern eigens zu diesem Zweck verfertigte. Was den griechischen Unterricht bei ihnen betrifft, so ist es damit nicht weit her gewesen, *obgleich* oder vielmehr *weil* sie griechisch zu sprechen und griechische Gedichte zu machen sich rühmten. Außerdem hatten sie noch ein buntscheckiges Etwas, das sie „Erudition" nannten, was aber offenbar mehr eine imposante Stoffanhäufung als eine irgendwie tiefere Bildung bezweckte.

In der Zucht und religiösen Sitte wurde ein blinder knechtischer Gehorsam gefordert. Die Jünglinge sollten zum Gehorsam und zur Liebe Gottes und der Tugend vorbereitet werden, aber aller Wille sollte sich in Einem Puncte einigen und ausschließlich dem Willen des Einen Oberen unterthan sein (des Ordensgenerals, der selbst mit dem Papste in Conflict sein konnte). Der Lehrer soll für seine Schüler beten und sie „mit großem Vertrauen der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patronen der studirenden Jugend gehalten werden." Die Schüler sollten „gewisse und bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben, zur Vermeidung des Ekels, bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnisse recitiren, wohl auch sogar im Geiste — denkend — vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten." „Der, welcher sich in der Andacht verfehlt hat, soll im Bethause (zur Strafe) einige Zeit dem Gebete obliegen oder noch einer zweiten Messe beiwohnen" u. s. w. „Die durch besondere Andacht leuchten, sollen belobt und öffentlich ausgezeichnet werden." Nicht minder als die Andacht erhielt aber auch der Fleiß und andere meßbare Tugenden öffentliche Auszeichnung. Die Aemulation wurde für das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte gehalten (vgl.: Ueber die Pflege des Ehrgeizes in den Schulen; in Harleß Zeitschr. für Protest. und Kirche, II, S. 105 ff.). Wer einmal die „gemeine Sprache" (Deutsch) statt lateinisch geredet, wurde bestraft; konnte er aber einen Mitschüler desselben Vergehens überführen, war er seiner Schmach und Strafe ledig. Diese Angeberei war das trefflichste Vorspiel für das höchst ausgebildete Delationssystem des Ordens. Von großem Gewichte für die Weckung und Erhaltung der Aemulation erschien auch die Erwählung der Magistrate, Prätoren, Censoren, Decurionen. Trotzendorf und Sturm hatten Aehnliches. Die Decurionen waren bei Sturm, wie die lancaster'schen Monitoren, wahre Schulgehülfen; die Magistrate dienten wohl mehr zum Anspornen des Ehrgeizes, die Censoren zum Aufpassen über die Mitschüler. — Hierzu kam die öffentliche Preisvertheilung, der eine „komische Handlung" d. h. eine dramatische Aufführung voraufgieng. Künstliche Strafen mit eigens dafür erfundenen Schmachnamen wurden viel gebraucht, aber körperliche Strafen sollten möglichst wenig angewendet und wenn es sein könnte von Nicht-Jesuiten aus-

geführt werden (fremde Correctoren). Sie ſuchten ausdrücklich und gefliſſentlich die Verwandtenliebe zu erſticken, und am Ende konnte nur die Liebe zum Orden übrig bleiben.

§. 11. Die Schulordnungen der hauptſächlichſten deutſchen Länder. Die Normalpläne von Sturm und Trotzendorf blieben für lange Zeit maßgebend, wenn ſie auch hie und da durch örtliche Verhältniſſe modificirt wurden. Der allgemeine Geiſt der Zeit ſpiegelte ſich auch in dieſen Einrichtungen. Von beſonderer Bedeutung waren aber die Schulordnungen Württembergs, Sachſens, Kurheſſens und einer Reihe einzelner Gymnaſien in verſchiedenen Ländern. Schon in der Stuttgarter Schulordnung von 1501 war das Latein-Sprechen und Schreiben vorzugsweiſe empfohlen und das Deutſchſprechen mit Strafe bedroht worden. Bebel († 1516) wirkte von Tübingen aus für Reinigung des lateiniſchen Stils, Joh. Reuchlin († 1522) für Aufnahme des Griechiſchen und Hebräiſchen. Herzog Ulrich, der die Reformation einführte, verordnete in der Inſtruction für die Viſitationsräthe v. Jahr 1546 unter anderem: „weil in vielen Städten neben den lateiniſchen Schulen auch deutſche beſtehen, durch welche erſtere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und alſo zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geſchickt ſind, verſäumt werden, ſo ſollen ſolche deutſche Schulen in kleinen Städten abgeſchafft werden, da doch ein jeder lateiniſche Schüler im Latein auch das Deutſchſchreiben und Leſen ergreift;" als Lehrgegenſtände werden bezeichnet „die Sprachen, artes und ſonderlich die musica." Aber erſt die von dem weiſen Herzog Chriſtoph 1559 erlaſſene, in die „große Kirchenordnung" aufgenommene „Ordnung der lateiniſchen oder Particularſchulen und des Pädagogiums zu Stuttgart" giebt eine „auf alle Stufen des Schulweſens bis zur Grenze der Univerſität ſich beziehende Ordnung aus einem Guſſe, die vielleicht einzig in ihrer Art bis auf die neuere Zeit Grundlage des württemb. Schulweſens geblieben iſt" (Hirzel, Sammlung der württemb. Schulgeſetze 1847, S. VI). Es ſollten in allen Städten, ja in den anſehnlichſten Marktflecken und Dörfern lateiniſche Schulen errichtet, mit tauglichen Lehrern verſehen und „nach Gelegenheit des Orts" in eine oder mehrere Claſſen getheilt werden; die oberen Claſſen, im ganzen 5, von 1582 an 6, hatte nur das Pädagogium zu Stuttgart. Starkbevölkerte Claſſen ſollten in Decurien eingetheilt werden, deren jeder ein Knabe als decurio vorſtünde, der wöchentlich gewählt, „auf ſeine Rottgeſellen" Acht geben ſolle. Der Lehrſtunden waren es täglich 6, Morgens im Sommer 6—7, („nach der Morgenſuppe") 8—10, Winters 6—8, 9—10, Nachmittags 12—2 und (außer Donnerſtag und Samſtag) 3—4. Die Claſſen wurden benannt, wie die Knaben „am Alter, Lehr und Künſten zunehmen," alſo hieß die unterſte Prima. Hier lernten die Schüler lateiniſch und deutſch leſen und ſchreiben, und zwar zuerſt am Alphabet, dann am Pater noster, an den Paradigmata declinationum et conjug., den quaestiones grammaticae Philippi (Melanchthons), dem Cato minor; ſie lernten täglich 2 lateiniſche Wörter ex nomenclatura rerum und ein Stück aus dem deutſchen Katechismus. In Secunda ſoll der Praeceptor den Knaben zuerſt Mimos publianos und dann Catonem ein Wort nach dem andern exponiren und nicht nachlaſſen, bis ſie ihm nacherponiren könnten, darauf in der Repetition aus dem Geleſenen zuerſt ein nomen, darnach ein verbum fürgeben und aus den quaest. gramm. formulas declinandi et conjug. auf das einfältigſte anzeigen. Des andern Tags ſollen ſie die Lection des vorigen Tags wieder laſſen exponiren (dies wird für alle Stufen und Fächer immer wieder eingeſchärft) und ſie dann in etymologia wohl üben u. ſ. f., dazu täglich ein oder zwei praecepta der Grammatik, damit dieſe „immerdar in der Schul den Fürgang habe." Damit ſie Luſt und Liebe dazu gewinnen, ſoll ihnen der Praeceptor „den rechten Brauch der etymologiae auf das kindeſt anzeigen und ſich keiner Mühe laſſen dauren, denn recht Schulhalten erfordert, daß der Praeceptor unverdroſſen ſei. Er ſoll die Ordnung oft zertheilen, jetzt dieſen, dann einen andern casum, tempus, modum fragen und ſie etwan beide nominativos sing. et plur., beide genit., dat. etc., alle praesentia, praeterita et futura durch alle modos laſſen nacheinander ſagen, damit

die Knaben hurtig werden zu reſpondiren. Und ſoll allweg in 8 Tagen ein jeder pars orationis zum wenigſten einmal in repetitionibus unter die Hand genommen werden;" auch ſoll er definitiones täglich vorleſen laſſen, damit ſie es ohne alle Mühe auswendig lernen. Nach dem exercitio musicae, das auch in den folgenden Claſſen täglich Statt findet, ſoll er täglich die Scripta corrigiren, dann die Proverbia Salomonis, darauf die Dialogos Sebaldi Heiden, auch den lat. Catechism. vorexponiren und ſie nachexponiren laſſen, endlich in jeder Lection ſie in den Phrasibus fragen und üben, wie ſie das oder jenes wollen latine reden, denn hier ſoll das Lateinreden anfangen. In Tertia ſoll er die äſopiſchen Fabeln von Camerarius und Geſpräche von Caſtellio, ſpäter die selectiores epist. Cic. und Terentium, der auswendig zu lernen ſei, ebenſo behandeln, dabei aber „die Klugheit haben, consilium auctoris wohl anzuzeigen, wie er nicht alles ex sua persona rede, ſondern diversa vitia in diversis personis abmale, und wie die blinden ethnici von Gott und ſeiner Welt nichts gewußt, und ſich befleißen, daß die zarte Jugend nicht geärgert werde." Zur weiteren Uebung in loquendo et scribendo ſoll er die ſchönen phrases dictiren, manchmal ein verbum aus dem dictionario nehmen und „ſein ganz progeniem und wie eins aus dem andern fleußt, auch phrases anzeigen," täglich eine ſyntakt. Regel vorleſen und mit dabei ſtehenden und von ihm fingirten Beiſpielen erläutern; alle Mittwoch ein exercit. stili aus den „nächſt gehörten lectionibus" ſoviel möglich in eben denſelben Worten, nur mit Aenderung der genera, numeri etc., am Freitag darnach ſoll er die vitia jedem freundlich und deutlich anzeigen, daß es die andern auch hören, und bei den vielen Fehlern geduldig ſein, damit die Knaben nicht kleinmüthig werden; zu den Scripta ſollen ſie beſondere Bücher haben, damit man in der Superintendenz der Knaben und Präceptoren Fleiß und Unfleiß ſehen möge. In Quarta ſollen abwechſelnd Cic. ep. fam., Terent. und Cic. de sen. und amic. geleſen, die ganze Syntax repetirt, dazwiſchenhinein die Proſodie begonnen, das wöchentliche „Argument" (exercitium), wie in III, nur etwas ſchärfer, gegeben und fleißig emendirt, endlich in 6 Stunden die Elemente des Griechiſchen und der kleine griech. Catech. Brentii explicirt werden. In Quinta Befeſtigung und Erweiterung des Bisherigen; Cic. ad fam. und offic., Ov. Trist., die Evangelien griech. und lat., Proſodie und Stilübungen. In Sexta beſonders Dialektik und Rhetorik nach Melanchthon, zur Erläuterung Reden von Cicero und Livius, dann Salluſt, Virgils Aeneis mit beſonderer Rückſicht auf die elegantia lat. linguæ und das artificium poëticum, daneben Grammatik und Proſodie, wobei der Lehrer verſuchen ſoll, „ob bei den Knaben zu erhalten, daß ſie lernten carmina ſchreiben"; die Stilübungen ſollen principaliter auf die Nachahmung Cicero's und auf rhetoriſche Progymnasmata gerichtet werden. Im Griechiſchen Grammatik und Xen. Cyrop. Zur Pflanzung der Gottesfurcht ſoll Vor- und Nachmittags zum Anfang der Lection das Veni sancto spiritus und Veni creator spiritus geſungen, zum Schluß ein Stück aus dem Katechismus hergeſagt; Freitags der Katechismus, Samſtags das Evangelium græce und latine erklärt, am Freitag, Samſtag und Sonntag Predigt, Veſper und Litanei in Proceſſion beſucht und die Kirchengeſänge geübt werden. Nach der Schule ſoll eine Claſſe nach der andern aufſtehen und zu 2 und 2 vom Lehrer begleitet hinausgehen. Ueber die damit in Zuſammenhang ſtehende Einrichtung der Kloſterſchulen vgl. den Art. (Wichtig für dieſelbe Zeit und Einrichtung ſind auch die vergleichenden Zuſammenſtellungen in Schönborns Beiträgen zur Geſch. der Schule und des Gymn. zu St. Maria Magd. in Breslau, 1857, Prgr.)

Dieſe urſprüngliche württembergiſche Ordnung ſcheint bei der 1580 ſtattgefundenen Organiſation der höheren Schulen im jetzigen Königreich Sachſen, deſſen damaligem Kurfürſten Auguſt I. ebenſo ſehr an der Heranbildung eines tüchtigen theologiſchen Standes, wie in Württemberg, gelegen war, weſentlich zu Grunde gelegen zu haben. Nur wurden die „Particularſchulen" in 5 Claſſen zerlegt, und die Dialektik und Rhetorik hier ſchon in der nächſthöchſten Claſſe gelehrt, während ſie in Württem-

berg der höchſten vorbehalten blieben. Auch wurde in Sachſen mehr Werth auf die Arithmetik und das Rechnen gelegt: in Quarta „die Species," in Quinta „die ganze Arithmetica." Für den Kirchengeſang ſchreibt dieſer codex Augusteus ſtatt der neuen Compoſitionen die ernſten alten Weiſen vor. An die Particularſchulen ſchloſſen ſich endlich, im Unterſchiede von Württemberg, deſſen Kloſterſchulen nur die künftigen Theologen aufnahmen, die drei Fürſtenſchulen (ſ. d. Art.) zu Meißen, Grimma und Schulpforte an, welche zur Vorbereitung für alle akademiſchen Fächer beſtimmt waren. Sie hatten drei Claſſen mit zweijährigen Curſen, die Claſſen waren in Decurien getheilt; die Schüler ſollten bei ihrer Aufnahme die Tertia einer Particularſchule abſolvirt haben, indeſſen wurde hier das Penſum jener Claſſe wiederholt. In Einzelnem weichen die Lehrpläne allerdings von der württembergiſchen Ordnung ab, namentlich in der Wahl verſchiedener Claſſiker. Prima: Formenlehre, Mimi publiani, Cato, epistolae familiares. Secunda: Lat. Syntax, epistolae familiares, Virgils Bucolica, Ovid. ex Ponto, Tibull; rudimenta graecae linguae, Aeſops Fabeln; Arithmetik und Muſik. Tertia: Melanchthons ganze lateiniſche Grammatik mit den Zuſätzen von Camerarius, Cicero's officia, de senectute und amicitia, Tusculan., Virgil. Georg. und Aen., Horat. Od.; Iſokrates, Theognis, die aurea carmina des Pythagoras, Ilias I., Plutarch de liberorum educatione; Anfangsgründe des Hebräiſchen, Dialektik und Rhetorik, quaestiones de sphaera und rudimenta astronomiae M. Blebelii. Die Hauptabſicht war auch hier auf Erwerbung einer großen Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben des Lateiniſchen gerichtet. Die Knaben ſollten jährlich die Komödien des Terenz und Plautus ſpielen, um ſich an das zierliche Lateinreden zu gewöhnen; doch ſoll der Lehrer ſie vor den Laſtern, welche die Dichter an jungen und alten Leuten darſtellen, fleißig hüten und verwahren.

Dieſe, viel Treffliches bietende Schulordnung wurde 1773 in einer ausgezeichneten Weiſe, allerdings mit manchen Modificationen, die jedoch in allen Theilen weit größere Verwandtſchaft mit der früheren Norm als mit den nach jenem Jahre getroffenen Veränderungen haben, für Sachſen erneuert. Dieſelbe wurde aber auch bei den neuen Schuleinrichtungen benutzt, die in dieſer Periode in Kurheſſen ins Leben gerufen wurden. Der „Unterricht der Viſitatoren an die Pfarrherren im Kurfürſtenthum Sachſen," worin jener Schulplan enthalten iſt, wurde 1528 ebenfalls in Marburg gedruckt und den Anordnungen in der lateiniſchen Schule in Caſſel und anderen Städten zu Grunde gelegt. Ja, es ſcheint dieſelbe Grundlage auch bei den etwas höher angelegten Anſtalten, in denen namentlich die griechiſche und hebräiſche Sprache nebſt der Arithmetik als Lehrfächer hinzugenommen wurden, im weſentlichen benutzt worden zu ſein. Dies gilt von dem Marburger Pädagogium (Weber, Geſch. d. GSch. zu Caſſel S. 28, Anm.), von dem Nürnberger Gymnaſium, wie nicht minder von dem ſpäter (1664) durch den Markgrafen Chriſtian Ernſt geſtifteten Gymnasium illustre Christian-Ernestinum zu Baireuth (vgl. J. C. Helds Schulreden S. 254 ff.), bei welchem ſchon die nationale Reaction gegen den einſeitigen Latinismus eingetreten iſt und daher ausdrücklich die Berückſichtigung der Mutterſprache im Gegenſatze zu der früheren Vernachläßigung betont wird (vgl. ebend. S. 256; über die mehr akademiſche Richtung der Anſtalt, S. 270). Freilich wurden auch hier öffentliche Diſputationen über die verſchiedenſten Gegenſtände in allen möglichen Sprachen gehalten (S. 271). Auch finden wir bei dieſer Anſtalt ſchon eine Maturitätsprüfung angeordnet, zu welcher die Schüler von Baireuth, Heilsbronn und Hof vereinigt wurden (S. 272). Bei ſpäteren Verbeſſerungen wurde das Gymnaſium zu Gotha zum Muſter genommen (ebend. S. 279). Die Pflege des Griechiſchen, die jedenfalls hinter der des Lateiniſchen zurückſtand, konnte ſich im allgemeinen zu den eigentlichen Meiſtern der Rede und Dichtkunſt nur ſelten erheben, ſondern blieb bei einigen Reden des Iſokrates, Plutarch de educatione, Paläphatus ꝛc. ſtehen. Nur der treffliche Rector Oldenburg in Huſum (ſ. Eggers im Progr. der dor-

tigen Gelehrtenſch. 1815, S. 14) erklärte nach dem Vorgange obiger Verordnungen ſchon am Ende des 16. Jahrh. Homer und Heſiod neben Theognis und Pythagoras.

Allerdings mußten ſelbſt durch das, was man ſonſt als einen beſonderen Vorzug dieſer Periode rühmen mochte, nämlich die thätige Theilnahme und Einwirkung erleuchteter deutſcher Fürſten, manche Einſeitigkeiten hervorgerufen werden, die ſonſt eher vermieden worden wären. Insbeſondere trug dieſelbe zur Befeſtigung der Standesunterſchiede und zur Beförderung ſpezieller Hofzwecke bei. Aber wir können auch nicht leugnen, daß man eben ſo ſehr damals ſchon bemüht war, manche Einſeitigkeiten der früheren Zeit auf eine dem erwachenden Geiſte einer ſtarken Gegenbewegung entſprechende Art zu entfernen. Der geiſtig begabte und ſelbſt wiſſenſchaftlich gebildete Landgraf Moriz von Heſſen (1592—1627), der ſelbſt mehrere recht brauchbare und angemeſſene Lehrbücher, eine synopsis religionis christianae und poëticos methodice conformatae libri duo, abgefaßt hatte, traf ſelbſtändige Anordnungen für ſolche Zwecke. Um eine in einandergreifende und übereinſtimmende allgemeine Ordnung des Schulweſens im ganzen Lande herzuſtellen, ließ er 1598 einen Entwurf machen und der philoſophiſchen Facultät in Marburg zum Gutachten vorlegen. Da aber der Landgraf Ludwig von Marburg in die Abſchaffung der bisherigen Lehrbücher nicht recht willigen wollte, ſo kam einſtweilen nur eine theilweiſe Benutzung und Verbeſſerung zu Stande. Im J. 1618 ward die beabſichtigte Schulordnung jedoch wirklich erlaſſen und zwar mit einer Reihe von Beſtimmungen, die noch gegenwärtig unſere vollſte Anerkennung fordern, denn ſie ſteht als eine der beſten in Deutſchland erſchienenen da, die noch jetzt muſtergültig iſt. (Sie erſchien zu Caſſel 1618, 24 S. 4, ſteht im Anhange von Webers Geſch. der GSch. zu Caſſel S. 19 ff. Text S. 116 ff. vgl. S. 122.) Sie ſuchte die Vorzüge der Sturm'ſchen Methode mit den Anſichten der pädagogiſchen Reformer jener Zeit, namentlich des Wolfgang Ratichius, zu verbinden, der zu Caſſel im Juni und Juli 1616 die Schüler des collegium Mauritianum Griechiſch lehrte und das Deutſche als Unterrichtsgegenſtand lebhaft empfahl. Darum nahm Landgraf Moriz, der ſelbſt die deutſche Sprache hochſchätzte und eine Grammatik derſelben zu ſchreiben begann, den grammatiſchen Unterricht in der Mutterſprache als Grundlage aller Spracherlernung auf. Von den Jeſuiten endlich wurde das Certiren und Aemuliren herübergenommen. Dagegen trat die reale Seite des Unterrichts wenig hervor: Geographie und Geſchichte, die doch ſchon 1579 in Corbach und 1590 in Ileſeld gelehrt wurden, fanden hier noch keine Berückſichtigung. Jedenfalls aber ſtand die Schule zu Caſſel für die damalige Zeit ſehr hoch, in theoretiſcher Beziehung verhältnismäßig am höchſten; ſie hatte in der Wahl des Lehrſtoffs, in der methodiſchen Behandlung desſelben, ſo wie in der harmoniſchen Einrichtung des Ganzen, welche ihren Mittelpunct in der Erweckung chriſtlicher Geſinnung und in der Anleitung zum chriſtlichen Lebenswandel hatte, einen ſo bedeutenden Schritt zum Beſſeren gethan, daß die folgende Zeit nicht weſentlich darüber hinaus kam, in manchen Stücken vielmehr wieder zurückgieng (Weber a. a. O. S. 165). Sie machte aber äußerlich im weſentlichen alle die Wege und Schickſale durch, denen auch die anderen hauptſächlichſten Anſtalten Deutſchlands unterworfen waren. Schon 1595 hatte nämlich Landgraf Moriz die fürſtliche Hofſchule errichtet (für den Hofdienſt, Edel- und Capellknaben) und 1599 als collegium Mauritianum oder Ritter-Collegium zu einer Akademie im kleinen mit bedeutenden Koſten erweitert. Hier ſollte für den höheren Dienſt im Staate und am Hofe erzogen werden, eben ſo wie in der Stipendiaten-Anſtalt des Landgrafen Philipp talentvolle Jünglinge des Bürgerſtandes für Kirchen und Schulen gebildet wurden. Später war es eine Zeitlang mit der Akademie zu Marburg verbunden, wurde dann 1618 wieder ſelbſtändig zu einer förmlichen Ritterakademie eingerichtet, 1629 in eine hohe Schule verwandelt und 1633 ſogar zur Univerſität erhoben. Freilich aber ließen die Drangſale des dreißigjährigen Krieges dieſes alles nicht zur vollen Entfaltung und Blüte kommen. Bevor wir jedoch dieſe traurige Zeit in einigen Zügen näher kenntlich machen können, muß dasjenige noch kurz geſchil-

dert werden, was an Reaction gegen den bisherigen Formalismus und an eifriger Bekämpfung der oft unverkennbaren Einſeitigkeiten in der Zwiſchenzeit verſucht oder gewonnen worden war.

§. 12. Die Beſtrebungen der Realiſten und Methodiker. Schon Deſiderius Erasmus hatte das Verlangen ausgeſprochen, daß der Grammaticus (Philolog) manche Kenntniſſe beſitze, die zu dem Verſtändniſſe der alten Claſſiker unerläßlich ſeien, wie Mathematik und Naturkunde, wenn er auch dieſer Disciplinen nicht völlig Meiſter zu ſein brauche. Auch Melanchthon hatte, von gleichem Sinne geleitet, ſich in Tübingen eine univerſellere Bildung zu verſchaffen geſucht und blieb dieſer Richtung in ſeinem ganzen Leben treu. Dabei wußte er recht wohl, daß ein wahres Verſtändnis der wunderbaren Werke Gottes und ihrer Urſachen erſt durch die Erkenntnis des Rathſchluſſes ſeiner Liebe in der Sendung ſeines Sohnes möglich ſei. Praeparemus etiam nos, ſagt er, ad illam aeternam academiam, in qua integram physicen discemus, quum ideam mundi nobis architectus monstrabit. Er wollte die beſten Schriften über die Phyſik in verſtändiger Auswahl geleſen, freilich zugleich dabei immer einen treffenden lateiniſchen Ausdruck angewendet wiſſen. Selbſt die Aſtronomie lobte er und empfahl das Buch des Joh. de Sacrobusto de Sphaera (1531) mittelſt einer Vorrede zum Schulgebrauche, weil es das Weſentlichſte und Einfachſte aus dieſer Disciplin auswähle. In der Vorrede zu ſeiner Ausgabe des Aratus erklärt er ausdrücklich, man müße die Naturkunde von den Griechen erlernen. Endlich ſuchte er die damals unbekannte und verabſäumte Mathematik (der Prof. math. in Wittenberg las über die 4 Species) wieder in die Schulen einzuführen. Ebenſo hat Luther wiederholt die Realſtudien, insbeſondere die Geſchichte, Mathematik und Aſtronomie, dringend und lebendig empfohlen. Die Reformatoren waren ihrestheils alſo nicht Schuld daran, wenn dieſe Studien deſſen ungeachtet vor dem 17. Jahrhundert zu keinem rechten Aufſchwunge kamen. Da entſtand, als ſich die Einſeitigkeit des Formalismus am ſchärfſten herausgeſtellt hatte, der Gegenſatz der Reales gegen die Verbales, während ſpäter, als das in ſeinen Kunſtſchätzen neu belebte Alterthum unwillkürlich eine tiefere Auffaſſung hervorrief, ſich der Kampf der Humaniſten wider die Realiſten gebildet hat.

Eine ganz andere Reaction wurde durch den großen Engländer Franz Baco (1561—1626; vgl. d. Art.), den Zeitgenoſſen Shakſpeare's und Keplers, bewirkt. Er iſt der Begründer des methodiſchen Realismus und in ſo fern der wahre Vorläufer eines Ratichius und Comenius, von denen beſonders der letzte den pädagogiſchen Gehalt ſeiner Grundideen ausgebildet und angewendet hat. Es iſt nicht zu leugnen, daß dieſe theilweiſe eine ſolche Eigenſchaft und Bedeutung haben, daß wir ihre Geltung als eine auch für den Humanismus vorzugsweiſe beachtenswerthe anerkennen müßen, zu welchem gerade Baco ſonſt in entſchiedenen Gegenſatz trat. In dieſem Sinne bleiben auch ſeine 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum und ſein novum organon s. judicia vera de interpretatione naturae claſſiſch und maßgebend. Auf dem Wege der Induction fordert er die unmittelbare Betrachtung der Dinge ſelbſt, damit wir die Bilder ganz ſo wie ſie ſind in uns aufnehmen können. Die Baſis jener Pyramide, welche bei ihm die Wiſſenſchaft überhaupt bildet, iſt die Geſchichte und die Erfahrung. Aber während er auf dieſer die Phyſik nebſt der praktiſchen Mechanik, auf dieſer wieder die Metaphyſik ſammt der Magie ruhen läßt, kommt die Geſchichte nicht zu ihrem vollen Rechte und die Bedeutung namentlich auch der vorchriſtlichen Zeit für die ganze Entwickelung des menſchlichen Geiſtes bleibt unverſtanden. Aus dieſer Quelle ſchöpfte daher der Realismus ſeine nachmals zum Theil in einer ſo rohen Weiſe hervorgetretene Feindſchaft wider das claſſiſche Alterthum, ja wider alle hiſtoriſche Bildung. Die Weisheit der Griechen, ließ Baco ſelber ſich vernehmen, war redſelig, verlor ſich in Wortſtreit, ihre Philoſophen waren alle ohne Unterſchied Sophiſten, nur einige der älteren und ſchweigſameren nimmt er von dieſem Vorwurf aus. Sehr wahr ſei der Ausſpruch des ägyptiſchen Prieſters: Die Griechen ſind ſtets Kinder und haben weder ein Alterthum der Wiſſenſchaft noch eine Wiſſenſchaft

des Alterthums (was ſich in einem andern und tieferen Sinne eben ſo ſehr zu ihren Gunſten auslegen läßt). Er wirft den Philologen vor, ſie hätten die Scholaſtiker verachtet und gehaßt, weil ſie wenig nach einem eleganten Stil gefragt, neue ſchreckliche Worte geſchmiedet und nur auf Präciſion bedacht geweſen ſeien: ſo wären ſie in das entgegengeſetzte Extrem gefallen und hätten mehr nach geſchmückten Phraſen und gedrechſelten Perioden getrachtet als nach dem Gewicht des Gegenſtandes, der Kraft der Gründe, nach Schärfe der Erfindung und Richtigkeit des Urtheils. — War auch in ſolchem Urtheil etwas wahres enthalten, ſo fehlte doch dem Manne, der von der ſchöpferiſchen Phantaſie ſeines großen dichteriſchen Zeitgenoſſen keine Ahnung hatte und ihn niemals erwähnt, obgleich er mit ihm in Einer Stadt lebte, aller Sinn für die begeiſterungsvolle Kunſt und den hohen Schönheitsſinn der Alten, abgeſehen davon, daß ſeinem proſaiſch-praktiſchen Weſen das Römerthum vielleicht doch überhaupt noch näher lag als die ideale Welt der Griechen. — Wo er aber unmittelbar auf das Gebiet der Pädagogik hinabſteigt, miſcht ſich das Richtige und Brauchbare ununterbrochen mit dem Schlefen und Verfehlten. Wenn er ſeine Methode für die alleinſeligmachende hält, bei welcher auch der weniger Begabte eben ſo gut zu arbeiten verſtände als der Begabte, wenn er damit ein Egaliſiren oder Nivelliren der Geiſter, das noch Göthe ſo tapfer bekämpft hat, hervorzurufen beſtrebt war, ſo muß das, insbeſondere nach ſeinen letzten Conſequenzen, als das Grab aller wahrhaften Pädagogik, deren Hauptziel eine möglichſt individualiſirende Erziehung und Geiſtesbildung ſein ſoll, angeſehen werden. Wenn er dagegen ſeine Zeitgenoſſen vor Ueberſchätzung herkömmlicher Methode und vor den löcherichen Brunnen überlieferter Erkenntnis der Natur warnt und ſie auffordert, in den unergründlichen, ewig friſch ſprudelnden Quell der Schöpfung ſich zu verſenken, ſo kann man nur bedauern, daß er, wie im Gebiete der Natur, ſo nicht auch in den andern Gebieten des Geiſtes und der Wahrheit die echten Quellen aufzufinden gewußt hat. Von den Grundſätzen der Lehrweisheit, die er im 6ten Buche von der prudentia traditiva ſich klar vor das Bewußtſein ſtellt, iſt in der That ſehr viel zu lernen. Er empfiehlt mit Recht, beſonders auf dem Gebiete, welches ihm am nächſten lag, die genetiſche Methode, da der Lehrer ſeine Schüler auf demſelben Wege in die Wiſſenſchaft einführe, auf welchem er ſelbſt zu ihr gelangt iſt. Im allgemeinen müße jedoch die Methode dem Lehrgegenſtande angemeſſen ſein und ſich nach der eigenthümlichen Beſchaffenheit desſelben richten. Die Schulen der Jeſuiten lobt er als die beſten; die collegialiſche Erziehung der Jugend hat in ſeinen Augen vor denen der Schulen und Privathäuſer den Vorzug, weil ſie den Wetteifer erhöhe und Ehrfurcht bei dem Anblicke ehrwürdiger Männer erwecke. Die Rückſicht, die er dabei auf die individuellen Bedürfniſſe der einzelnen Schüler genommen wiſſen will, ſteht in einem gewiſſen Widerſpruche mit der von ihm angeſtrebten Gleichheit der Geiſter, wie mit dem teleologiſchen Geſichtspuncte, dem er alles unterordnet. Denn wenn er durch die Methode jeden Erfolg beherrſchen will, iſt die größte Gefahr vorhanden, daß alles zuletzt wieder in einen todten Mechanismus ausarte.

Noch weniger von unmittelbarem Intereſſe für das höhere Schulweſen war die Bewegung, welche von dem franzöſiſchen Schriftſteller Michael Montaigne (1533—92) ausgieng, der aber allerdings insbeſondere durch ſein ausführliches und vielgeleſenes Werk: Essays, das im 1ten Buche über Erziehung und Gelehrſamkeit handelt, auf zwei für die allgemeine Pädagogik der ſpäteren Zeit wichtige Männer, Locke und vornehmlich Rouſſeau, einen bedeutenden Einfluß übte.

War nun von dieſen beiden hervorragenden Männern, wie von anderen anerkannten Auctoritäten, das Unfruchtbare und Verkehrte einer einſeitig philologiſchen Schulbildung bekämpft und allmählich von vielen Seiten erkannt und zugeſtanden worden, ſo waren es doch beſonders zwei Männer, aus deren raſtloſem Fleiße eine neue Lehrmethode hervorgieng. Dies waren Wolfgang Ratich (1571—1635; vgl. über ihn das Progr. v. Niemeyer, ſ. Neue Jahrb. ſ. Phil. u. Päd. 1842. H. 10. S. 238 f.) und

Johann Amos Comenius (1592—1671; vgl. G. Baur in dieser Encykl. I, S. 821 ff.). Indem sie aber gegen herrschende Extreme auftraten, giengen sie selber wieder an ihrem Theile zu weit und fielen von neuem in andere Extreme hinein. Alles, was bis dahin an Methode vorhanden gewesen war, erklärten sie für durchaus unmethodisch. Sie wollten daher auch nicht etwa eine neue Methode geben, sondern die Methode selber als etwas ganz neues ins Leben rufen. Sie wollten durch angemessene Lehrbücher, dem Grundsatze Baco's getreu, jene Gleichheit der Geister erzielen, wodurch der Unfähige eben so geschickt werden sollte als der Fähige, wenn er sich nur mit strenger Gewissenhaftigkeit an das Lehrbuch halte. Ja, es soll ein solches Verfahren sogar über die ungleichen Fähigkeiten der Schüler hinwegheben und aus jedem Holze einen Mercurius schnitzen lassen. Sie wollten neben dem Gedächtnisse, dessen bisherige Pflege sie nicht mit Unrecht als eine zu einseitige Ausbildung bezeichneten, das sie freilich aber auch nach dem ihm als einem Organe geistigen Lebens zukommenden Werthe nicht zu schätzen wußten, dem Verstande eine angemessene Pflege widmen. Aber durch die bald eintretende Einseitigkeit dieser Richtung zerstörten sie wieder die Phantasie und den Sinn für das Schöne. Durch die künstliche und strenge Berechnung, die ihrer ganzen Methode zum Grunde lag, raubten sie dem Zöglinge wie dem Lehrgegenstande das natürliche Leben; die „Uebungen der Anschauung" liefern einen Beweis dafür, indem sie das Naturgefühl zerstören und zu leeren Sprechübungen ohne allen realen Gehalt hinabsinken. Unwillkürlich arbeiteten sie dem Streben der Philanthropisten in die Hände, indem sie alles durch die Methode leicht und bequem machen wollten und so von selbst eine begeisterte Theilnahme zu finden hofften. Da sie, wie die Jesuiten, Unterricht und Zucht von einander trennten, hielten sie auch alle Strafen für überflüssig, weil eine wahrhaft naturgemäße Methode die Lust und Liebe zum Lernen von selbst hervorrufe. Aber mitten in diesem unbedingten Vertrauen auf methodische Unfehlbarkeit giengen doch unbemerkt die Wege wieder aus einander: die einen sahen ein absolutes Normalbild der Erziehung vor Augen, und wollten mit aristokratischer Haltung keine Individualität weiter berücksichtigen, die anderen dagegen in demokratischer Vielseitigkeit die Gaben und Geschicke der Einzelnen verschieden ausbilden. Die unbedingte Herrschaft des Latinismus erweckte eine neue Fürsorge für die Muttersprache, die zugleich dazu dienen konnte, den etwas schroff gewordenen Unterschied zwischen Studirten und Unstudirten zu mildern oder gar aufzuheben. Daß sie aus gleichem Grunde die Realien hervorhoben und die Sprach- und Realstudien mit einander zu vereinigen trachteten, kann man mit Recht loben; aber daß sie mit Hintansetzung der lateinischen Sprache zugleich den eigentlichen Werth des classischen Alterthums verkannten und darüber allen historischen Sinn überhaupt zu verlieren und zu verbannen Gefahr liefen, ist allerdings ein weit greifender, durch nichts anderes wieder gut zu machender Schaden. Es muß dies um so mehr bedauert werden, als beide Männer ihre unbestreitbaren Verdienste haben (über das jedem derselben Eigenthümliche vgl. man die besonderen Artikel), durch Vielseitigkeit der Richtung und durch Dringen auf Bildung des ganzen Menschen nach Leib und Seele (die Leibesübungen wurden von ihnen zuerst dringend empfohlen) eine große Anregung und Belebung des ganzen Erziehungswerkes gegeben haben.

Der Realismus der genannten Pädagogen mußte eben so sehr der Liebe zum classischen Alterthume Eintrag thun als zur Ausdehnung des confessionellen Haders beitragen und demselben ein immer weiteres Feld öffnen. Durch die confessionellen Wirren, die seit der letzten Hälfte des 16. Jahrhunderts das ganze deutsche Volksleben bis in die Tiefe bewegten und erschütterten, wurde die Vertheidigung des confessionellen Dogmas die Hauptsache. Das Lateinische wurde dadurch vielfach nur ein Mittel für den Zweck der theologischen Disputationen; man las die Classiker ohne Wahl und Ordnung durch einander, man betrieb geflissentlich zu diesem Zwecke Logik und Rhetorik, vernachläßigte aber das Griechische in solchem Maße, daß man nur nothdürftig das Neue Testament und griechische Gedichte christlichen Inhalts (etwa die Monosticha des Gregor von Nazianz)

verstehen lernte. Alles war auf die von nun an immer stärker aufblühenden öffentlichen Disputationen und Declamationen gerichtet, in denen die Jugend eine Befriedigung ihres Ehrgeizes fand, während die übrige Welt überhaupt an den kirchlichen Verhandlungen den lebhaftesten Antheil nahm (vgl. Hirsch, Gesch. des Danziger Gymn. seit 1814. S. 7 f.). In dem akademischen Gymnasium zu Danzig fand allmonatlich eine solenne Disputation statt, zu der die Zuhörer eingeladen wurden, vierteljährlich eine öffentliche, zu welcher der ganzen Einwohnerschaft, die Sonntags vorher durch einen Anschlag an den Kirchthüren davon benachrichtigt wurde, der Zutritt frei stand. „Das waren nicht leere Schulübungen, sondern gewaltiger Ernst lag zum Grunde. In der Regel sind alle Behörden zugegen; der Act wird mit Festlichkeiten, musikalischen Aufführungen oder Reden, eingeleitet und beschlossen, fremde Gegner bleiben selten aus; das benachbarte Jesuitencollegium von Altschottland sendet seine kampfgeübten Schüler in die Stadt, durchziehende Mönche, Socinianer und vor allem die reformirten Stadtprediger lassen nicht leicht die Gelegenheit unbenutzt, um die Herausforderer in die Enge zu bringen; der Disput war lateinisch, dabei in derbem und herzlich geschmacklosem Tone. Die Zuhörer folgten mit großer Spannung und belohnten den Sieger mit Beifallsruf. Kam der Disputant durch einen fremden Gegner ins Gedränge, so trat sein Lehrer für ihn ein; wurde der Kampf unentschieden abgebrochen, setzte man ihn in Streitschriften fort.“ Auch in Gotha bereiteten die confessionellen Streitigkeiten viel Unheil (s. Schulze, Gesch. des Gymn. zu Gotha S. 98 f.), wie später die pietistischen. Doch sollte von einer ganz anderen Seite her ein noch viel größerer Schaden erwachsen.

§. 13. Die Verheerungen des dreißigjährigen Kriegs. (Vgl. auch Spitzners Gesch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 27 ff.) Die allgemeine Verwüstung, die eine unausbleibliche Folge des langwierigen Religionskampfes war, mußte ganz vornehmlich auch die höheren Schulen treffen. Nicht bloß der allgemeine Wohlstand ward erschüttert, den Lehranstalten die Mittel ihres Unterhalts entzogen, sondern auch alles kräftigere Streben nach geistiger Entwickelung gelähmt. Ein kurzes Gemälde im einzelnen darf hier für das rechte Verständnis großartiger Drangsale und tiefgreifender Schäden nicht fehlen.

Die protestantische Schule zu Friedberg in Hessen wurde eines großen Theils ihrer Schüler beraubt, so daß sie 1630 dem Untergange nahe war, aber 1631 wurde sie durch Gustav Adolphs Sieg bei Leipzig wieder hergestellt, die Schweden rückten dort ein. — Das protestantische Gymnasium in Hersfeld wurde 1629 einem katholischen Priester und jesuitischen Lehrern übergeben; Tilly setzte das Restitutionsedict mit Waffengewalt durch und hauste fürchterlich. Zwar bekam es 1632 seine protestantischen Lehrer wieder, aber schon 1634 ward es völlig aufgelöst durch den kaiserlichen General Götz, die Lehrer flüchteten nach Cassel und anderen Orten. 1636 begann der Unterricht von neuem, aber schon im folgenden Jahre wurde er beim Anrücken kaiserlicher Truppen wieder geschlossen. Freilich dauerte auch dieses nicht lange, aber zu einem wirklichen Wiederaufleben konnte es mit der Schule doch erst nach dem westphälischen Frieden kommen. —. Die Stadt Göttingen ward 1626 fast zwei Monate belagert und fürchterlich beschossen. In Folge der äußersten Noth ging der dortige berühmte Rector Georg Andr. Fabricius an das Gymnasium in Mühlhausen, wohin auch die anderen Lehrer und die auswärtigen Schüler zogen. Er begab sich zwar wieder nach Göttingen zurück, mußte aber lange Zeit seinen ganzen Gehalt entbehren. — In der durch den Krieg schwer heimgesuchten Schulpforte mußten die Zöglinge oft der Kriegsfeindseligkeiten wegen entlassen werden, unmittelbare Ueberfälle trieben bisweilen Lehrer und Schüler auseinander, an Nahrungsmitteln fehlte es oft ganz oder sie waren in einem sehr schlechten Zustande. Unter solchen Umständen konnte auch die erste Jubelfeier der Anstalt im J. 1643 nur sehr kümmerlich ausfallen. Selbst das befestigte Wittenberg konnte die Friedensarbeit in Schule und Universität nicht ungestört fortsetzen und einzelne Lehrstellen mußten lange unbesetzt bleiben (s. Spitzner S. 28 f. 32 f.) — Den

ausgesuchtesten Martern mußte sich der damalige Rector der Altenburger Schule, Joseph Clauder, fügen (s. Lorenz S. 76 ff.), aber er hielt mit seltenem Gottvertrauen Stand und ließ den Flor der von fast 600 Schülern besuchten Lehranstalt nicht sinken. — In Groß-Glogau mußten wie die Geistlichen so auch die fünf Lehrer die Stadt verlassen und vier Jahre lang blieb die Gemeinde ohne Gottesdienst und Schule (s. Klix im Progr. v. Glogau, 1858. S. 5 ff.); auch später noch wechselten die Geschicke hier, wo selbst nach dem westphälischen Frieden eine unsägliche Bedrückung von Seiten der Katholiken zu bestehen war, wovon erst im J. 1707 durch den Altranstädter Vertrag eine Befreiung erfolgte. — Das durch das Legat eines Bürgermeisters gestiftete Gymnasium in Stargard ward schon 1635, zwei Jahre nach seiner Eröffnung, bei der Belagerung der Stadt durch die Kaiserlichen, ein Raub der Flammen. Lehrer und Schüler zerstreuten sich und erst 1646 nach elfjährigem Zwischenraume wurde wieder ein Rector erwählt. — Das durch Trotzendorf berühmt gewordene Gymnasium zu Goldberg gieng 1621 ganz ein; aus den Einkünften desselben stiftete Herzog Georg Rudolph 1648 eine fürstliche Schule bei der Johanneskirche in Liegnitz. — Ebenso ging das Benthener G. 1629 ein, und auch das in der Stadt Oels, die bald von den Schweden bald von den Kaiserlichen erobert ward, gerieth dadurch in tiefen Verfall. — Sehr schwer waren auch die Schicksale, welche das von dem Kurfürsten Joachim Friedrich von Brandenburg in seinem Jagdschlosse Joachimsthal mit 120 Freistellen gestiftete Gymnasium und Alumnat (s. Snethlage in Seebode's Archiv II, S. 629 ff.) bald nach seiner Entstehung erlitt, so daß es nach Berlin verlegt werden mußte. — Andere Schulen wie die Studienanstalt zu Amberg (s. Rixner S. 33 ff.) kamen gerade während dieser Periode in die Hände der Jesuiten und hatten, da dieselben bis 1773 im ungestörten Besitze blieben, wenigstens von den Kaiserlichen keinen Ueberfall und keine harte Behandlung zu erwarten. (Vgl. d. Art. über das Schulwesen in Hannover.)

Diese wenigen Züge mögen zu einem Bilde des Ganzen genügen; sie ließen sich mit anderen, zum Theil noch trüberen reichlich vermehren (s. Löschke, relig. Bildung der Jugend im 16. Jahrh., S. 220 ff.) Das schlimmste Ergebnis aller äußerlichen Verheerungen aber war die ungeheure Sittenlosigkeit, die insbesondere bei der Jugend aller Orten einriß (vgl. Löschke S. 230 f. 242 ff.) und die weder durch fürstliche Verordnungen noch durch die angestrengten Bemühungen wiederhergestellter Friedenszeit sich so bald beseitigen ließ.

Dritte Periode. Vom 30jährigen Kriege bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. §. 14. Die Zeit nach dem westphälischen Frieden. Vgl. K. Gurlitt, das Bildungswesen in Deutschland in Beziehung zu dem westph. Frieden, in d. Suppl. zu d. N. Jahrbb. f. Phil. und Päd. XIV, 1. S. 49—64. — Zwar war die Herrschaft des einseitigen Formalismus bereits in der vorigen Periode theilweise gebrochen und das Verlangen nach Erkenntnis des Sachlichen neben dem nationalen Elemente allmählich zu größerer Geltung und Anerkennung gekommen. Nichts desto weniger blieben die alten Einrichtungen einstweilen meist noch unangefochten, weil man nach den schweren Erschütterungen der Zeit an dem Bestehenden zu rütteln sich scheute. Als später der Besitzstand des Friedens gesicherter war, erfolgte dann allerdings eine wesentliche Veränderung und zwar ebensowohl in der Methodik als in dem Umfange des zu erlernenden Materials.

Die lateinische Sprache, welche allmählich die Bedeutung einer zweiten Muttersprache in den deutschen Schulen erlangt hatte und darum auch, insbesondere durch fortwährendes Sprechen, auf dieselbe Art wie die Muttersprache erlernt werden mußte, fieng jetzt schon an hie und da, wenigstens für diese praktische Benutzung, in ihrem Werthe bezweifelt zu werden. Doch war unter anderem noch im J. 1654 vom Rathe zu Frankfurt am Main in der Schulordnung tägliches Lateinsprechen angeordnet worden. Jetzt machte der Misbrauch und die Entartung allmählich auf das Bedenkliche der Sache auf-

merkſam. Man wollte lieber, daß die Schüler ganz ſchweigen als daß ſie ſchlecht Latein ſprechen ſollten; das gute Sprechen aber wollte man durch anhaltendes Leſen der Claſſiker erlernt und eingeübt wiſſen. Zugleich wurde aber auch, nach dem Vorgange Ratichs, ſtatt der bisherigen lateiniſch abgefaßten eine deutſch geſchriebene Grammatik verlangt. In Folge deſſen wurde, ſchon nach derſelben Frankfurter Schulordnung, wenigſtens für die Quinta an Stelle der Gießener Grammatik, die in Quarta wieder eintrat, die neue deutſche Grammatik vorgeſchrieben; ebenſo fand eine entſprechende Aenderung in Nürnberg ſtatt, wo man ſich für die Seybold'ſche entſchied. Aus demſelben Grunde fand die von den Berliner Rectoren 1728 verfaßte märkiſche Grammatik eine ſchnelle Verbreitung. — Das anziehende Bild eines tüchtigen Schulmanns aus dieſer Periode mit einem erfinderiſchen Hange zu ſinnlicher Veranſchaulichung gewährt J. Fr. Treiber in Arnſtadt, ſ. Uhlworm im dortigen Progr. Oſtern 1853, S. 11 ff.

Das ſtärkſte Zeugnis des wucherndſten Formalismus waren aber die Schulkomödien oder geiſtlichen Spiele in lateiniſcher Sprache (vgl. d. Art. Dramatiſche Aufführungen.) Dieſe Sitte war in England (ſ. Cramer in Magers Pädag. Revue 1841, S. 486 f. C. H. Lorenz, Geſch. des Gymn. in Altenburg, S. 352 ff.) zu Anfange des 12. Jahrhunderts entſtanden und wurde von da im 14. Jahrh. faſt nach allen Schulen Norddeutſchlands verpflanzt. Die Schule hatte in gewiſſem Sinne einen engeren Zuſammenhang mit dem Leben; man wollte hier beſtimmte Früchte derſelben handgreiflicher zeigen. Joh. Reuchlin gab 1498 scenica progymnasmata zu dieſem Zwecke heraus und Aehnliches finden wir im Reformationszeitalter an verſchiedenen Orten. Man beſchränkte ſich dabei nicht auf die Aufführung der Komödien des Plautus und Terenz; man brachte eigene Schöpfungen dafür zu Stande. Gymnaſiallehrer ſchrieben ſelbſt lateiniſche zum Theil ſehr ſeltſame Stücke, z. B. comoedia sacra de nativitate Christi, in Frankfurt unter Rector Hirtzwig, eine vom Conrector Fabronius gedichtete Komödie Eſther 1630 in Caſſel (ſ. Weber, S. 129 f.), de rustico ebrio qui princeps creabatur, 1684 in Neuſtettin, Alexander der Große nach Curtius, in Salzwedel, Epaminondas vor dem Halsgerichte in Theben u. a. m. Man wollte dabei die Anſtöße der alten Komödie beſeitigen, und doch den Zweck des Lateinſprechens befördern. Aber ſchon im 16. Jahrh. begann man ähnliche Aufführungen mit deutſchen Stücken, die zum Theil freilich auch wunderlich geweſen ſein mögen, die ſich aber wenigſtens bis an das Ende dieſer Periode hin erſtreckten. So werden von den Schülern in Glogau 1740 „die verlorenen und wieder gefundenen Königskinder Theogenes und Charikleia" aufgeführt, und etwas ſpäter kommen daſelbſt dreitägige koſtſpielige actus dramatici vor. So mögen denn bald die deutſchen Stücke vorwaltend geworden ſein.

Wir begegnen hier alſo einer ſtarken Reaction des nationalen Bewußtſeins, das freilich noch im Laufe des 18. Jahrhunderts ſchwere Proben zu beſtehen haben ſollte. War daſſelbe einmal in dem ſprachlichen Gefühle erwacht, ſo konnte es wohl für eine Zeitlang zurückgedrängt, aber nicht für immer unterdrückt werden. Der letzte Reſt der alten Römerherrſchaft verſchwand damit; das Deutſche wurde Regierungs-, das Franzöſiſche Diplomatenſprache, das Lateiniſche blieb bei den Katholiken Bibel-, Cultus-, und Curialſprache. Das Deutſche brach ſich jetzt auch in der Wiſſenſchaft freie Bahn: auf der 1695 geſtifteten Halliſchen Univerſität war Chriſtian Thomaſius der erſte, der in deutſcher Sprache Vorleſungen hielt. Das Latein hatte von da an große Mühe, in der Gelehrtenzunft noch fortzuleben; immer allgemeiner und ſtärker ward die Forderung, das Deutſche unter die ordentlichen Lehrgegenſtände aufgenommen zu ſehen; man fühlte dabei ſelbſt die Gefahr, die dem Lateiniſchen drohte, und fügte deshalb ſtets eine Clauſel zu Gunſten desſelben hinzu. Die hamburgiſche Schulordnung von 1732 (nur angedeutet in Calmberg, historia Joannei Hamburgensis, S. 183.) beſchränkt das Lateinſprechen und die lateiniſchen Disputationen auf die beiden oberſten Claſſen, verlangt aber zugleich, daß die deutſche Sprache zeitig und zwar ſofort in Quarta nach ihren Anfangsgründen beigebracht, in Prima aber durch Leſung guter deutſcher Bücher

gefördert, auch wirkliche Nachahmung derſelben in deutſchen Briefen, Reden ꝛc. verſucht werde. Dieſe Forderung wird um die Mitte des vorigen Jahrhunderts allgemein vernommen, und das zu einer Zeit, wo die deutſche Sprache in ſo großem Verfalle lag und wo zu dem Gemengſel von Latein und Deutſch nun auch noch das Franzöſiſche hinzukam. Die vermeintliche Unentbehrlichkeit desſelben führte wiederum zu Dispenſationen der Schüler vom Griechiſchen und hatte alſo mittelbare und unmittelbare Nachtheile; man kam auf ſtandesmäßige Scheidungen in den Lectionen. In Sturms und Trotzendorfs Gymnaſien hatten keine Exemtionen für adelige und andere vornehme Schüler ſtattgehabt. Jetzt wurden dieſe (nach einer alten Unart, die in dem deutſchen Weſen lag, vgl. oben §. 3. und 8.) vor den übrigen ausgezeichnet und ganz abſonderlich behandelt. Im Görlitzer Gymnaſium (ſ. Baumeiſters Progr. v. 1747) iſt für die adeligen Schüler ein beſonderes Lectionsverzeichnis, worin das Griechiſche fehlt; auch die Mathematik wird für jene beſonders geleſen. Ja, es heißt geradezu: „Wir unterſcheiden adelige und vornehmer Leute Kinder von anderen, ſo niedriger Geburt ſind, auch dadurch, daß wir ihnen theils einen näheren, liebreicheren und vertrauteren Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anſtändigen Höflichkeit geſtatten, theils auch, daß ſie von gewiſſen Verrichtungen ausgenommen ſind, denen ſich andere unterziehen müßen.“ Mit Bezug hierauf galt es auch für Klugheit, Heraldik nebſt Genealogie bei der neueren Geſchichte zu berückſichtigen, und auch für das Tanzen wurde öffentlich vom Gymnaſium geſorgt. Dieſer innere Widerſpruch zwiſchen einer verſchiedenen Behandlung adeliger und bürgerlicher Zöglinge, der zugleich mit dem Bildungsziele der Gymnaſien ſelbſt in ſo großem Contraſte ſtand, führte zu den beſonderen Bildungsanſtalten der adeligen Jugend im halliſchen Pädagogium, der Liegnitzer Ritterakademie (geſtiftet von Kaiſer Joſeph I. 1708), der Lüneburger (geſt. 1655, aufgehoben 1849), der Brandenburger (geſt. 1704, aufgehoben 1848, erneuert 1856) u. a.

Aber auch in anderer Beziehung änderte ſich das Weſen der Bildungsanſtalten gar ſehr; dem ſeitherigen Formalismus gegenüber hatte ſich die Forderung eines ſo maſſenhaften Unterrichtsſtoffes geltend gemacht, daß der Geiſt nothwendig die Schärfe und Einheit einer rechten Spannkraft verlieren zu müßen ſchien. Als beſondere Lehrgegenſtände finden wir neben allem übrigen in dieſer Zeit noch Kriegs- und bürgerliche Baukunſt, Sternkunde, Gnomonik, Botanik, theoretiſche und praktiſche Philoſophie. Als Landgraf Wilhelm VI. in Caſſel die Univerſität wieder nach Marburg verlegte, gab er jener Stadt dafür eine Ritterſchule oder Lyceum (1657—61.) zur Erlernung der fundamenta philosophiae et theologiae; ebenſo wurden in die allgemeine Schulordnung jetzt aufgenommen Geſchichte, Geometrie und Sphärik, Hebräiſch; das Deutſche wurde bis zur 5. Claſſe betrieben; der Religionsunterricht wurde in deutſcher Sprache ertheilt. Im weſentlichen zeigte ſich hier durchaus kein Fortſchritt; die Claſſen wurden durchgängig combinirt und dadurch die Leiſtungen herabgedrückt; das Studium des Griechiſchen machte weſentliche Rückſchritte, weder Homer noch Demoſthenes wurden geleſen, bei der Auswahl der alten Schriftſteller nicht das wahrhaft Claſſiſche vor allem andern ins Auge gefaßt, das Deutſche nicht gründlich betrieben, durch die Methode oft einem geiſttödtenden Mechanismus Vorſchub geleiſtet. In der Wahl der realen Fächer herrſchte Willkür: an manchen Orten wurde z. B. die Geographie eifrig betrieben, an anderen (z. B. in Caſſel) fehlte ſie ganz.

Anderswo wurde die durchgreifende Veränderung des Unterrichtsweſens zugleich durch den wohlthätigen Einfluß ausgezeichneter und frommer Fürſten und durch andere begünſtigenden Umſtände gefördert. Dies war namentlich in Gotha unter der geſegneten Regierung Herzog Ernſt des Frommen (1641—75) der Fall, der eine Viſitation des Gothaer Gymnaſiums anordnete, um die wargenommenen Mängel und Gebrechen beſeitigen zu können (ſ. Schulze S. 111 ff. 124 ff. 131 ff.). Für die zu den wiſſenſchaftlichen Studien beſtimmte Jugend der oberen Claſſen wurde als Grundſatz feſtgehalten, „daß zwar nächſt dem exercitio pietatis das Fundamentum studiorum, die

lateiniſche Sprache, daß aber, außer dieſer, der griech. und hebräiſchen, zur Erweckung und Schärfung des Nachdenkens, ſowie zur Vorbereitung auf den akademiſchen Unterricht, Geſchichte, Mathematik, Philoſophie, beſonders Logik und Rhetorik, ferner die Grundſätze der Poeſie, Beredtſamkeit und Muſik vorgetragen werden müßten." Die auch damals noch vorhandenen Mängel wurden leicht erkannt und möglichſt abgeſtellt. Die rechte Leſung der alten Claſſiker war durch ein wiſſenſchaftliches Allerlei unvermerkt verdrängt worden. In Prima wurde Latein in 6 St. (2 Exercitia, 1 Syntaxis, 1 Virg. Aen., 2 Erasmi colloquia), Griech. in 4 (nur N. T. und Gramm., keine Claſſiker), Hebräiſch in 1 St. (wozu jedoch noch 2 vor dem Beſuch des Gottesdienſtes am Sonnabend Nachm. und Sonntag kamen) getrieben, alſo im ganzen 11 St. w.; daneben aber 2 St. Theologie, 2 Logik, 2 Rhetorik, 2 Ethik, 1 Arithmetik, 1 Geſchichte, 3 Poëtik, 4 Muſik. Secunda war theils mit Prima, theils mit Tertia combinirt. Im Griech. übte ſie Gramm. an Theognis und dem N. T. ein, Poëtik 5 St. an Virgils Eklogen. In Tertia wurden im Lat. Comenii Janua und Vestibulum gebraucht und für Proſodie 2 St. feſtgeſetzt. Daneben war die Menge der Religionsübungen und Andachten eine übermäßige. Die Alten waren lediglich ein Vehikel zur Erläuterung und Verſinnlichung gramm., proſod. und rhetoriſcher Regeln. Dieſem allem ſchaffte Herzog Ernſts ſcharfer Blick einen raſchen Wandel. Die Combinationen hörten auf und man las wieder die großen Alten. Im Griech. machten ſich Iſokrates, Theognis und Aeſopos, im Lat. Cicero (Reden und Briefe), Juſtin, Nepos, Terenz, Plautus geltend. Aber da ihm auch der Werth der Methode nicht entgieng, ließ er eine „Instructio, wie die beiden unterſten Claſſen ratione pietatis et lectionum zu beſtellen ſeien," zur Richtſchnur für ſein Land ausgehen. Aber auch neue zweckmäßige Lehrbücher ſollten für den Gebrauch der Schulen auf den höheren und niederen Stufen ausgearbeitet werden. Für jene wurden gerade Comenii Janua und Vestibulum eingeführt und ein vocabularium Comenianum ausgearbeitet. Salomo Glaſſius (dortiger Generalſuperintendent) verfertigte eine Umarbeitung des Compendii Hutteriani pro triplici cursu; Veit von Seckendorf (damals Kanzler in Gotha, zuletzt Kanzler der Univ. Halle) beſorgte mit mehreren anderen Gelehrten eine schola Latinitatis und ein Compendium historiae ecclesiasticae. Die größte Zahl ſolcher Bücher aber wurde von dem Rector Reyher verfaßt, worunter ſich auch eine Art Encyklopädie der Philoſophie und der Philologie (Margarita philosophica u. M. philologica) befand. Die Wirkung aller dieſer Beſtrebungen aber, die wenigſtens mittelbar von Herzog Ernſt ausgiengen und von ihm auf das kräftigſte unterſtützt wurden, beſchränkte ſich nicht, wie manche ſpecielle Anordnungen außerdem, auf das Gothaer Gymnaſium, ſondern wurde, indem andere Städte dieſelben ſich zum Muſter nahmen, weit und breit verſpürt, ja ſogar über die Grenzen des deutſchen Vaterlandes hinaus wargenommen (ſ. Schulze a. a. O. S. 174.). Ohne Zweifel hat auch der unter dieſen Einflüſſen unmittelbar erzogene A. H. Francke den eigentlichen Grund wenigſtens zu ſeiner pädagogiſchen Richtung und Thätigkeit hier gelegt (Ebend. S. 173 f.).

Wenn nun auf dieſe Weiſe der rege Eifer auf dem weiten pädagogiſchen Gebiete durch die Maſſe des Stoffs und den Umfang methodiſcher Rathſchläge und Maßnahmen ſich verwirren zu laſſen Gefahr lief; wenn man zum Theil auf literariſche Beſchäftigungen mit der Jugend eingieng, die weit über ihren Horizont hinauslagen: ſo mußte von ſelbſt wieder das Streben nach größerer Einfachheit und das Verlangen nach einer mächtigen Gegenwirkung erwachen. Man war einerſeits darauf bedacht, den Humanismus zu bekämpfen und einzuſchränken, und trieb ihn dadurch aufs neue in ſeine formale Einſeitigkeit hinein. Man fieng als Gegenwirkung gegen die Macht einer ſtofflich aufgeregten Phantaſie die Pflege des Verſtandes bis zum Uebermaße zu betonen an und erſtickte dadurch wiederum alles tiefere chriſtliche Leben, ja alles lebendigere religiöſe Gefühl. Jenes beförderte die Verſtandespädagogik Locke's, dieſes rief den Pietismus der halliſchen Schule auch nach ſeiner pädagogiſchen Seite hervor.

§. 15. Die Wirkungen des Locke'ſchen Senſualismus. Wie das Syſtem

von Locke's Landsmann und Vorgänger Baco, deſſen großer Einfluß auf ihn nicht zu verkennen iſt, auf Induction beruhte: ſo war das Locke'ſche auf den Senſualismus gebaut, aber freilich in ſeinen Eigenheiten und in den Inconſequenzen ſeiner Anwendung kaum anders als aus den wunderlichen Führungen ſeines Lebens zu begreifen. Er wollte alles in der Pädagogik auf dem Boden der ſinnlichen Anſchauung ſuchen und jeder Erhebung zum Idealen um des nahe liegenden Misbrauchs willen vorbeugen, und dennoch mußte er ſelbſt in ſeinem Wankelmuth und ſeiner Unruhe immer wieder zu den Stützen ſeine Zuflucht nehmen, die er in dem ſtolzen Gefühle vermeintlicher Unabhängigkeit weggeworfen hatte.

Sein Streben war beſonders auf die Pſychologie gerichtet, der ja auch ihre große Bedeutung für die Pädagogik nicht abgeſprochen werden kann. Er bekämpfte vornehmlich die angeborenen Ideen und leitete alle Vorſtellungen aus der Empfindung und Wahrnehmung durch die äußeren Sinne und die Reflexion oder die wahrnehmende Thätigkeit unſerer Seele ab. Aber jene ausſchließliche Anſchauungs- wie dieſe vorwaltende Empfindungsmethode ſind in Wahrheit eben ſo ſehr gegen die chriſtliche Grundlage wie gegen die claſſiſchen Bildungsmittel der früheren Pädagogik gerichtet. Nur mittelbar iſt daher ſein Syſtem für das höhere Schulweſen von Bedeutung, ſonſt ſind es meiſt ganz allgemeine pädagogiſche Maximen. Er hielt die Kenntniſſe für das unwichtigſte Stück. „Man macht viel Aufhebens," ſagt er, „um ein wenig Latein und Griechiſch, 7—10 Jahre kettet man ein Kind ans Ruder, um dieſe zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringeren Aufwande von Mühe und Zeit und faſt ſpielend hätte lernen können." In der für die Erlernung der Sprachen von ihm empfohlenen Methode ſchließt er ſich bald an Comenius bald an Ratich an. Zuerſt ſoll Franzöſiſch gelernt werden, aber früh, mit guter Ausſprache und in der einzig richtigen Weiſe, durch Sprechen. Ebenſo auch das Latein durch das Sprechen, aber alle, die es künftig nicht gebrauchen könnten, ſollten davon dispenſirt werden. Mit lateiniſcher Grammatik ſolle das Kind verſchont bleiben; man müße vielmehr einen Lehrer ſuchen, der ſtets Latein mit ihm ſpreche, oder wenn das nicht zu haben wäre, ſolle man ein unterhaltendes Buch nehmen, etwa Aeſops Fabeln (das er als erſtes Leſebuch wo möglich mit Bildern ausgeſtattet wiſſen will) und dem Schüler eine getreue Interlinearüberſetzung in die Hand geben, damit er dieſe ſammt dem Original ſich einpräge und dabei die Declinationen und Conjugationen auswendig lerne. Auf den Aeſop ſoll Juſtin oder Eutrop folgen und auch dabei eine Ueberſetzung zu Hülfe genommen werden; das eigentliche Studium der Grammatik dagegen ſolle den Philologen überlaſſen bleiben. Nur für den Kenner einer Sprache diene ſie als Vorſchule der Rhetorik. Aus den alten Claſſikern müßten Realkenntniſſe gewonnen werden, von Mineralien, Pflanzen, Thieren, vornehmlich von Nutzholz- und Fruchtbäumen u. ſ. f.; auch empfiehlt er lateiniſche Converſationen über Gegenſtände aus der Geographie, Aſtronomie, Chronologie, Anatomie u. a., oder von Dingen, die innerhalb der ſinnlichen Sphäre liegen. Lateiniſche Ausarbeitungen widerräth er, es handle ſich nur um das Verſtändnis eines Schriftſtellers; lateiniſche Versübungen (deren Bedeutung und Werth er offenbar ganz falſch beurtheilt) findet er ſogar unvernünftig, wenn kein Dichtertalent vorhanden ſei. Und ſelbſt dann ſolle ein Vater ſich wohl bedenken, ehe er das befördere, was geeignet ſei, den Sohn dahin zu verführen, daß er ſeine Zeit und ſein Vermögen obendrein verſchwende; ſehr ſelten habe einer Gold- und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt. Aus den Claſſikern ſollten nicht große Stücke, ſondern nur vorzüglich ſchöne Stellen auswendig gelernt werden. Erdkunde verlangt er frühzeitig, darnach Rechnen, mathematiſche Geographie und Aſtronomie mit Hülfe des Himmelsglobus, in der Geometrie die ſechs erſten Bücher des Euklid; mit der Geographie ſei die Chronologie zu verbinden, die Geſchichte aber werde am beſten beim Leſen der lateiniſchen Claſſiker gelehrt (die griechiſchen gelten ihm nicht für den Schulbedarf). Später ſoll dann mit den Schülern Cicero de officiis, Pufendorf de officio hominis et civis, dann Grotius de jure belli et pacis und Pufendorf de jure naturali et gentium ge-

leſen werden. Für Rhetorik empfahl er Cicero's Schriften, die Metaphyſik müße aus der Bibel entnommen werden, weil ſonſt die Gewalt der Sinnenwelt den Glauben an das Ueberſinnliche erſticke; für die übrige Philoſophie, namentlich die Logik, müße Carteſius ſtudirt werden, für die Phyſik aber der „unvergleichliche" Newton. Griechiſch ſei für den Gelehrten von Profeſſion; wer darnach ein Verlangen trage, könne immer dieſe Sprache ſpäter nachholen, er habe nicht die Erziehung des Gelehrten, ſondern die allgemeine des Weltmanns im Auge. Das Tanzen kann nach ſeiner Anſicht nicht früh genug geübt werden, dagegen findet er die Muſik verwerflich und will alſo auch hier wie bei der Poëſie alle Schönheit aus den Bildungsmitteln entfernt wiſſen. Er verbindet die Abrichtung zu einer feinen äußeren Haltung mit einem allgemeinen moraliſchen Zwecke. Daher verlangt er natürlich Reiten und Fechten als unentbehrliche Uebungen für den jungen Mann von Stande; aber im allgemeinen erklärt er, daß Tugend und Weisheit höher ſtehen als alle Kenntniſſe.

§. 16. Der halliſche Pietismus und die Realſchule. A. H. Francke. (Hauptſchrift von ihm ſelber iſt: Ausführliche Ordnung und Lehrart für das Pädagogium, 1701.) Hatte Spener den theologiſchen Zänkereien gegenüber, bei denen die Anſichten der engliſchen und franzöſiſchen Freidenker um ſo leichter Eingang fanden, innerhalb der lutheriſchen Welt der Anſicht Bahn gebrochen, daß die Schule hauptſächlich dazu da ſei, der Jugend Frömmigkeit einzupflanzen und den lauteren Glauben nicht auf das Dogma, ſondern auf die heilige Schrift zurückzuführen, ſo ſuchte Francke in den von ſeinem Glaubensmuthe geſchaffenen Anſtalten dieſen Gedanken ſofort thatſächliche Verwirklichung zu geben. Hierzu war aber freilich auch eine andere Behandlung des claſſiſchen Alterthums, als die bisherige, erforderlich, und es kam darauf an, auch hier ſtatt des Buchſtabens wo möglich Geiſt und Leben aus dem Inhalte hervor zu holen. Die Anhänger Speners und Francke's oder die Pietiſten verachteten im ganzen die Alten durchaus nicht, ſie beſaßen zum Theil ſelbſt gelehrte Sprachkenntniſſe. Auch in den durch den Schüler Francke's, den Grafen Zinzendorf, geſtifteten Brüdergemeinden wurde das Studium der alten Sprachen eifrig betrieben; man ſah wohl ein, daß es mehr gründliche Kenntniſſe verſchaffe als die Methode mancher wegen neuer Erfindungen geprieſener Pädagogen. Doch gab es auch hier Schwärmer und Aengſtliche, die lieber alle Latinität aus den Kirchenvätern geholt hätten. Die in dieſer Beziehung wichtigſte Schöpfung Francke's, das Pädagogium zu Halle, begann 1695 mit drei jungen Adeligen, 1705 waren aber ſchon ſiebenzig da, welche zerſtreut umher wohnten; für dieſe baute er 1711 — 13 ein großes Haus mit hellen, freundlichen und bequemen Wohnungen für Zöglinge. Die Eigenthümlichkeiten ſeines ganzen Lehrſyſtems traten augenblicklich hervor, ſobald die äußeren Einrichtungen getroffen waren; ja dieſen ſelbſt waren ſie ſchon aufgeprägt und man konnte an ihnen namentlich die Hinneigung zum Realismus ſchon erkennen. Ein botaniſcher Garten, ein Naturalienkabinet, ein phyſikaliſcher Apparat, ein chemiſches Laboratorium, Einrichtungen zu anatomiſchen Sectionen, auch Drechſelbänke und Mühlen zum Glasſchleifen fehlten nicht.

Dieſer Realismus war nun allerdings ſchon längſt vorbereitet, wenn er jetzt auch durch den Gegenſatz eines einſeitigen Formalismus neu beliebt wurde. Die Lehrbücher des Comenius hatten ihm den Weg gebahnt und im Laufe des 17. Jahrhunderts hatte er ſich deshalb mehr und mehr ausgebreitet. So waren denn jene Lehrbücher allmählich faſt allenthalben eingedrungen, z. B. 1649 im Hersfelder, 1653 im Danziger Gymnaſium, ebenſo der Orbis pictus im Stargarder und Nürnberger. Aber den Zweck, den man erreichen wollte, ſah man auch hierdurch noch nicht befriedigt. Man dachte dabei weniger an eine Kenntnis der abgebildeten Dinge als an die Erwerbung eines eigenen Wortvorraths über meiſt techniſche Gegenſtände, wofür jene Bilder nur ein mnemoniſches Hülfsmittel ſein ſollten. Als man aber ſtatt deſſen den libellus memorialis des Cellarius einführen wollte, genügte das nicht und man fühlte nun das

Verlangen nach dem Stofflichen und ſeiner bildlichen Darſtellung. Das Leben ward mächtig und forderte ſeine Geltung der Schule gegenüber.

Die Forderung des Lebens ward in dem Francke'ſchen Realismus übermäßig betont; es war nicht mehr das Princip eines geiſtigen Inhalts, ſondern der praktiſchen Nützlichkeit. Unter den Lehrgegenſtänden befanden ſich ſelbſt die Chronologie, Aſtronomie, Muſik und Malerei, Anatomie nebſt den vornehmſten Fundamenten der Medicin außer allen den in Schulen gewöhnlich getriebenen Sprachen und wiſſenſchaftlichen Fächern. Dagegen wurde beſonders das Griechiſche vernachläßigt. Nicht bloß bei Francke ſelbſt, ſondern auch bei ſeinen Schülern, z. B. in Herrnſeld, waren die griech. Claſſiker völlig verbannt und es wurde nur das N. T. (auch die Apokalypſe) geleſen, außerdem kommen die Homilien des Makarios und die Paraphraſe des Johannes vom Nonnus (ſo wie im Lat. die Hymnen des Prudentius) vor. Während die Botanik von Anfang an als Lehrgegenſtand erſcheint, im Jahr 1714 auch Oratorie und Logik aufgeführt wird, fehlt das Franzöſiſche ganz. Selbſt in der Mathematik wurde ein größtentheils realiſtiſcher Unterricht ertheilt; dabei wurde auf verſchiedenen deutſchen Gymnaſien die Mathesis compendiaria s. tyrocinia mathematica von Joh. Chriſtph. Sturm (6. Aufl. 1714) zu Grunde gelegt. Dieſes mit Kupferſtichen reichlich verſehene Buch enthält auf 79 Folioſeiten allgemeine Mathematik, praktiſche Arithmetik, theoretiſch-praktiſche Geometrie (Feldmeſſen, Höhenmeſſen, Stereometrie), Optik, Kriegsbaukunſt, Civilbaukunſt, Kosmographie, Chronologie, Gnomonik, Mechanik und zum Schluſſe Chiromantie. Auf einzelnen Anſtalten dieſer Art wird freilich von den mathematiſchen Disciplinen nur die Gnomonik aufgeführt.

Neben dieſem Realismus, deſſen weitere Entwicklung wir demnächſt noch zu verfolgen haben, erſcheinen als weſentliche Eigenthümlichkeiten der Francke'ſchen Einrichtungen *einmal* das ſtrengere Geſetz ſucceſſiver Aufeinanderfolge in den einzelnen Lehrgegenſtänden mit alleiniger Ausnahme des Lateiniſchen, worin jeder Schüler beſtändig auf jeder Stufe unterrichtet werden mußte und welches 1709 in Halle in 7 Claſſen gelehrt ward; *fürs andere* das ſogenannte Parallel- oder Lectionenſyſtem, wornach jeder Schüler in den verſchiedenen Fächern ungleiche Fortſchritte machen und in jedem Lehrzweige nach Maßgabe ſeiner Leiſtungen darin ohne Rückſicht auf die andern verſetzt werden konnte. In den Francke'ſchen Schulen ſtand dies Syſtem in nothwendiger und innerer Beziehung zu der ganzen Aufgabe und ihrer Löſung, während es anderswo, z. B. 1772 durch Geißler in Gotha offenbar nur als Nothbehelf eingeführt ward, um aus einem ſchlimmen Verfall des Unterrichts in eine beſſere Zeit hinüber zu leiten (ſ. Schulze, S. 271; die verſuchsweiſe Einrichtung wurde jedoch bald wieder aufgehoben, ebend. S. 277). Aehnliches wurde 1802 am Neuſtettiner Gymnaſium verſucht (ſ. Gieſebrechts Geſch. desſelben, S. 86). Unter der napoleoniſchen Herrſchaft wurde dieſes Syſtem 1810, wenn auch nur für kurze Zeit, in Caſſel eingeführt. Am längſten geblieben iſt es in dem Gymnaſium zu Parchim, wo es bei ſeiner Neuſchöpfung im Jahr 1827 eingeführt und 1855 aufgehoben ward. Schon das weſentlich auf harmoniſche Geiſtesbildung berechnete preußiſche Geſetz vom 12. October 1812 wegen Prüfung der Abiturienten trat jener einſeitigen, den Werth eines wahrhaft erziehenden Unterrichts verkennenden Einrichtung entgegen. Noch mehr mußte es vor dem neu erwachten friſchen und volksthümlichen Geiſte der deutſchen Gymnaſien nach den Freiheitskriegen und insbeſondere durch die in den Claſſen-Ordinariaten und andern Einrichtungen ſich kundgebenden Bemühungen um eine wahrhaft ſittliche Einwirkung auf die Jugend verdrängt werden.

Einiges nahmen die Francke'ſchen Schulen aus den früheren Zeiten herüber, ohne daß es ein nothwendiges Element ihres eigenthümlichen Syſtems war. Beſonders pflegten jährlich Prüfungen und Redeactus mit mehr oder minder Feierlichkeit gehalten zu werden, die ſich von Halle aus verbreitet und ſeitdem faſt auf allen deutſchen Gymnaſien erhalten haben. So mangelhaft dieſelben auch oft organiſirt waren, ſo

wollte man doch durch ſie die Jugend in beſtändiger Thätigkeit erhalten. Sie halfen auch ihres Theils jene bis zum Uebermaße gediehenen, einer geſpreizten Seichtigkeit Vorſchub leiſtenden öffentlichen Disputationen verdrängen. — Ebenſo hielten ſie die bei den ſchwachen Leiſtungen der gewöhnlichen Schulen früher beliebt gewordenen Uebergangsſtufe zur Univerſität feſt. Auch in Halle ſollte eine beſondere Claſſe Selecta auf die akademiſchen Studien unmittelbar vorbereiten; in dieſer wurden viele lateiniſche Claſſiker curſoriſch geleſen, disputirt, Reden gehalten, Rhetorik, Logik und Metaphyſik und eine Art Dogmatik getrieben und Theile des A. und N. T. im Grundtext geleſen. Auch dieſe Einrichtung erhielt ſich, zum Theil mit wirklich akademiſchen Vorrechten ausgeſtattet, auf manchen größeren Anſtalten. Im Chriſtianeum zu Altona gieng die Selecta erſt im Jahr 1844 ein und am Gymn. illustre zu Gotha beſteht ſie, wenigſtens dem Namen nach, noch jetzt.

In den großen, von Francke ins Leben gerufenen Anſtalten wäre es ſchwer geweſen, Einen Sinn und Geiſt zu erhalten, wenn nicht einerſeits des Urhebers ſcharf ausgeprägter Charakter ſich leichter auch den Mitlehrenden mitgetheilt, andererſeits der hauptſächlichſte Kreis dieſer aus Studirenden beſtanden hätte, denen er, da ſie noch jeder Unterrichtsweiſe entbehrten, um ſo leichter eine beſtimmte Lehrmethode vorzeichnen und dieſelbe theils ſelbſt, theils durch Inſpectoren überwachen konnte. Freilich mochte ſich dabei um ſo leichter ein gewiſſer Mechanismus einſchleichen, als jene jungen Lehrer meiſtens nur ein paar Jahre blieben und ſich dann eben ſo wenig in der Anſtalt als in der Methode heimiſch machten. Viele derſelben giengen aber von hier aus in andere Lehranſtalten über und verbreiteten auf dieſe Weiſe die Eigenthümlichkeiten jenes Unterrichtsſyſtems raſcher, als es auf andere Weiſe hätte geſchehen können. Das halliſche Pädagogium galt lange Zeit für eine Muſterſchule deutſcher Gymnaſiallehrer. (Eine große Zahl hier gebildeter tüchtiger Pädagogen ſ. bei Niemeyer 3, S. 573 ff.; eine Ueberſicht der zahlreichen, von hier ausgegangenen Lehrbücher ebend. S. 576 f.).

Großartiger war daher ohne Zweifel der Erfolg, den die Verbreitung des neuen Lehrſyſtems auf unzähligen deutſchen Gymnaſien hatte, der freilich an manchen Stellen durch theologiſche Streitigkeiten getrübt wurde. So zeigte ſich der Rector Vockerodt in Gotha als eifrigen Anhänger desſelben, veranſtaltete namentlich auch Sonntags nach geendigtem Nachmittags-Gottesdienſte Andachtsſtunden, in welchen Selectaner freie Vorträge über Stellen des N. T. halten und Primaner Capitel aus demſelben auswendig herſagen mußten, gerieth aber darüber in ärgerliche Streitigkeiten mit der Geiſtlichkeit, durch welche ſogar beſondere Maßnahmen des Landesherrn hervorgerufen wurden (Schulze, S. 204 ff.). Auch in Caſſel wurden dieſe Grundſätze und Einrichtungen durch den Rector Stephan Beit (1713—36) eingeführt und von ſeinen Nachfolgern mehr oder weniger beibehalten. Die Schüler ſollten vielen Unterricht erhalten, viel arbeiten und ſchreiben; die meiſte Zeit wurde auf die Erlernung des Lateiniſchen verwendet, die Lectüre dabei auf wenige Claſſiker (Cicero 11 St., Cornelius 9 St.) concentrirt, im Schreiben viel geübt, das Griechiſche dagegen ſehr vernachläßigt (Weber, Geſch. der ſtädt. GSch. zu Caſſel, S. 254). Auch in der lateiniſchen Schule in Halle wurde von 7 Uhr Morgens bis 7 Uhr Abends mit einſtündiger Mittagsunterbrechung, alſo täglich 11 Stunden, unterrichtet; die Schüler waren daher mit allem (Latein 12 St., Franzöſiſch 5, vielen Realien) überladen. Auf anderen Anſtalten iſt die unmittelbare Einwirkung weniger deutlich nachzuweiſen, wenn auch die überwiegend theologiſche Richtung des Unterrichts in Inhalt und Umfang ſolches wahrſcheinlich macht. Auf dem Friedrichs-Werder'ſchen Gymnaſium zu Berlin (ſ. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl., II, S. 538) wurde 1698, nach dem von Lange herausgegebenen Catalogus lectionum publicarum, Theologie nach Speners tabulae catecheticae gelehrt und dabei das N. T. analytiſch und exegetiſch geleſen. Mathematik wurde gar nicht gelehrt (ähnlich in Caſſel und anderswo), eben ſo wenig Geſchichte, ſondern ſtatt deſſen Kirchengeſchichte, außerdem Logik. Noch 1713 wurde die Kirchengeſchichte ſo ausführlich vorgetragen, daß

binnen Jahresfriſt nur die Geſchichte des 9.—11. Jahrhunderts abſolvirt worden war: im Griech. aber nichts als das N. T. geleſen und daneben häufige Disputirübungen über dogmatiſche Fragen angeſtellt: bona opera non merentur salutem, dous sine satisfactione peccata remittere non potest u. ſ. f. Unter dem folgenden Rectorate wurde zwar ein neuer Lehrplan entworfen, aber die Richtung der Lectionen war weſentlich dieſelbe: exegetiſche und ſyſtematiſche Theologie, jede in beſonderen Stunden; dazu Kirchengeſchichte und hebräiſche Alterthümer. Unter Küſters Rectorat (1727—76) waren Schulbücher: Rechenbergs Kirchengeſchichte, wozu noch ausführliche Hefte dictirt wurden; Uſens Oratorie, Großers Logik, Hutters Compendium der Dogmatik, an deſſen Stelle nachher Lange's Oeconomia salutis trat; aber im Griechiſchen blieb das N. T. das einzige Leſebuch (vgl. Gedike's geſamm. Schulſchriften, I, S. 179 u. 191 ff.). — Der Einfluß auf andere Schulen war bisweilen nachtheiliger; die realiſtiſchen Verſuche ſcheiterten wieder und hatten nur den ruhigen Gang der Gymnaſialſtudien gehemmt (ſ. auch Spitzner, Geſch. des Gymn. zu Wittenberg, S. 129 ff.)

In kirchlicher Beziehung hätte man von den Einwirkungen des Pietismus, der das unbeſtrittene Verdienſt aufweist, ein friſches und warmes Glaubensleben an die Stelle des ſtarren und todten Dogmatismus geſetzt zu haben, einen guten und großen Erfolg erwarten ſollen, und gewiß ſind die großartigen Schöpfungen und Beſtrebungen, die davon ausgiengen, nicht ohne lebendigen göttlichen Segen geblieben. Aber die eigentliche Frucht war dennoch, dem Ganzen gegenüber, nur klein. Sie haben eine wohlthuende Oaſe gebildet mitten in der Wüſte der erkalteten oder lau gewordenen Kirche, aber ihr Einfluß auf die ganze Bildung des Schulweſens iſt gering geblieben (ſ. Liie, Emancipation der Schule von der Kirche, S. 25). Was inſonderheit den Einfluß auf die höheren Schulen betrifft, ſo mußte die Aufgabe um ſo ſchwieriger werden, je mehr die alten Sprachen zurücktraten und dadurch die Gelegenheit zur Ueberwindung und Verklärung des Humanismus geſchwächt ward. Und doch war dieſe Ausgleichung zwiſchen dem Chriſtenthum und Alterthum in ihrem gegenſeitigen tieferen Zuſammenhange, deren gründlichere Behandlung allerdings wohl einer ſpäteren Zeit vorbehalten bleiben mußte, damals doch wenigſtens ſchon durch einige, wenn auch noch ziemlich planloſe, literariſche Sammlungen von G. J. Voß und Tob. Pfanner angebahnt und vorbereitet worden.

Die nachhaltigſte Frucht der großartigen Wirkſamkeit A. H. Francke's war und blieb alſo ohne Zweifel der Realismus und die Einrichtung eigener Realſchulen, aber zugleich freilich eine ſolche, die am wenigſten mit dem Geiſte und Charakter des frommen Mannes in innerer Verbindung geblieben iſt. Ein Prediger in Halle, Semler, bekannt durch ſeine Kenntnis der mechaniſchen und mathematiſchen Wiſſenſchaften, kündigte eine von der Regierung zu Magdeburg und der Societät der Wiſſenſchaften zu Berlin (ſchon 1706) „approbirte — mathematiſche, mechaniſche und ökonomiſche Realſchule“ bei Halle an. Vielleicht kommt hier dieſer Name zum erſten Male vor. Non scholae, sed vitae discendum, ſtellt er als ſeinen vornehmſten Grundſatz auf: es müße vor allem das gelehrt werden, was die nächſte Gegenwart, das tägliche Leben biete und fordere. Das Grundprincip und den Lehrumfang der nachmaligen Realſchulen bezeichnete er in ſeinem Berichte vom J. 1739 (als er ſchon 70 Jahre alt war). Er beruft ſich für ſein Werk insbeſondere auf das beifällige Zeugnis der halliſchen Profeſſoren Chr. Thomaſius, Cellarius und des Philoſophen Wolf. Mit ſtädtiſcher Unterſtützung ließ er zwölf arme Knaben in ſeinem Hauſe von einem in mathematicis, mechanicis et oeconomicis beſonders erfahrenen Literaten unterrichten, freilich nur 2½ Jahre lang. Beim Unterrichte wurden 63 objecta singularia praesenter vorgeſtellt, vornehmlich durch Modelle. Die bisherigen Verbalſchulen ſollten nun auch Realſchulen werden, die „Marterſtuben“ „durch Einführung der Realitäten zu lauter Freudenſtuben werden.“ Aber er war kein materialiſtiſch geſinnter, ſondern ein frommer

Mann, der von den Creaturen zum Schöpfer aufsteigen wollte und um die Verleihung erleuchteter Augen bat, um in das Innere der Schöpfung hinein zu blicken.

Offenbar machte in dieser ganzen Forderung und Thätigkeit ein doppeltes, wesentlich von einander verschiedenes Bedürfnis sich geltend. Es war einmal das richtige Gefühl von der Nothwendigkeit eines realen Unterrichtsstoffes vorhanden, man wollte für die Einseitigkeiten des Formalismus einen Ersatz und eine Abhülfe bereiten. Man fühlte aber andererseits auch auf das bestimmteste, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Berufs- und Bildungsbedürfnisse der studirenden und der nicht studirenden Jugend sei. Dies sprechen mehrfache Zeugnisse aus damaliger Zeit entschieden aus (vgl. K. v. Raumer 2, S. 163 f.). Manche erkannten die Berechtigung beider Richtungen vollkommen an, hielten es aber, wie selbst der gelehrte und besonnene J. M. Gesner, für Pflicht, beide Aufgaben in Einer Anstalt zu vereinigen; andere dagegen hielten dafür, daß jede Schule nur Ein Princip, Ein Ziel, Einen Charakter haben könne, und sahen daher eine solche Vereinigung als unausführbar an. Diese Verschiedenheit der Grundansicht liegt eigentlich in der Sache begründet und ist daher bis auf den heutigen Tag nicht geschlichtet. Als, von Halle ausgehend, Joh. Jul. Hecker 1747 in Berlin die erste bedeutende deutsche Realschule gründete (vgl. Geschichte der Real- und Elisabethschule zu Berlin, von J. H. Schulz, Berlin 1857), bestand dieselbe aus drei, theils sub-, theils coordinirten Schulen, der deutschen, lateinischen und der Realschule im engeren Sinne. Einzelne Schüler der ersten beiden konnten dem Unterrichte in der Realschule beiwohnen. Hier wurde Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre getrieben, besonders aber vom menschlichen Körper, dann von Pflanzen, Mineralien u. s. f. gehandelt, Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Erziehung der Seidenwürmer gegeben, auch die Schüler in die Werkstätten geführt. Unter den Classen wird eine Manufactur-, eine Architektur-, ökonomische, Buchhalter- und Bergwerksclasse genannt. In der ersten wurden 90 Arten Leder zur Probe vorgezeigt. Hecker hatte den obersten Grundsatz Semlers: non scholae, sed vitae, bis zur Caricatur verfolgt. Vgl. Hecker, Wohlgemeinter Vorschlag, wie die latein. Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten. 1749. Hähn, Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen, Künsten und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden. 1753.

Sein Nachfolger, Joh. Elias Silberschlag, Oberconsistorial- und Oberbaurath zugleich, führte schärfere Namen und Begriffsbestimmungen ein; die drei Schulen hießen von nun an: Pädagogium, Kunstschule und deutsche oder Handwerker-Schule; letztere war die Elementarschule mit einer besonderen Handwerksclasse. In der Kunstschule legten auch die studirenden Schüler den Grund in der Mathematik, im Lateinischen und Französischen; das Pädagogium dagegen entsprach den oberen Gymnasialclassen. Unter Silberschlags Nachfolger, Andr. Jak. Hecker (seit 1784) wurde die Kunstschule immer mehr zu einer Bildungsschule für specielle Berufe, ja zu einem Aggregate der disparatesten Berufsschulen. Dagegen wurde das Pädagogium in demselben Maße immer mehr zu einer eigentlichen gelehrten Schule, die 1797 den Namen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums erhielt und 1811 von der Realschule ganz getrennt ward, wenn sie auch unter einer und derselben Direction verblieb. In welchem Sinne dann seit 1820 A. G. Spilleke das Wesen dieser Anstalten auffaßte und ihre Leitung übernahm, wie insbesondere die Realschule die Bedeutung einer nicht ganz mit dem Gymnasium parallel laufenden allgemeinen Bildungsanstalt bekam, darüber s. K. v. Raumer 2, S. 169 und besonders L. Wiese in dem Leben Spilleke's, Berlin 1842, S. 71 ff.

§. 17. Die Nützlichkeitstheorie und der Philanthropismus. Unter den unseligen Folgen des dreißigjährigen Kriegs war vielleicht die traurigste die, daß das deutsche Volksleben zu tief gesunken war, um sich rasch und kräftig wieder empor arbeiten zu können. Die religiösen Interessen hatten ihre Kraft verloren und der westfälische Friedensschluß hatte sie den weltlichen und politischen Verhältnissen theils

untergeordnet theils geopfert; sie wurden Gegenstand der Gelehrsamkeit und bildeten ein leeres Formelwesen. Die Kinft zwischen den verschiedenen Ständen, die von Anbeginn her in dem deutschen Leben lag, war nur noch weiter geworden. Die vornehmen Classen der Gesellschaft waren besonders von fremdländischer Bildung angezogen und ließen dieselbe ihren Kindern durch Privaterzieher einimpfen. Die Gewohnheit, so lange als möglich die Kinder durch Privatunterricht im elterlichen Hause für die öffentlichen Schulen vorbilden zu lassen, wuchs mit der steigenden Zahl der Informatoren, deren Leistungen wohl vielfach mangelhaft genug waren, so daß dadurch die Fortschritte der Zöglinge, wenn sie schlecht vorbereitet nachmals in die Gymnasien kamen, sehr gehemmt wurden. Dies wirkte auf die bürgerlichen Stände zurück, für deren Bedürfnis Schulen entstanden, die dem praktischen Berufe durch Unterricht in der Muttersprache und in den Realien entsprachen, oftmals aber nur Winkelschulen waren, die dem Gedeihen des allgemeinen Unterrichtswesens nothwendig Abbruch thun mußten. Wir erkennen diese Mängel deutlich aus den amtlichen Klagen und Vorschlägen zur Abhülfe, welche der Rector Stuß in Gotha im J. 1736 (s. Schulze, S. 236 ff.) vorgebracht hat. Aber wir nehmen an denselben Anträgen eine große Concession gegen den herrschenden Zeitgeist wahr, was um so trauriger ist, als wir uns doch gerade in einer Periode des Verfalls und der Entartung befinden, in welcher Geschmacklosigkeit und Pedanterie neben niedriger Gesinnung bei den Lehrern und sittenloser Aufführung bei den Schülern vorherrschend war. Dem Zeitgeiste zuliebe sollten Geographie, Geschichte und Mathematik schon in die zweite und dritte Classe eingeführt, die Kenntnis der neuen Sprachen und die Bildung des deutschen Stils gepflegt und in der Selecta die Philosophie nicht mehr nach Aristoteles, sondern nach den Grundsätzen der Eklektiker vorgetragen werden. Und da die Lectionen in dieser Classe hauptsächlich nur für künftige Theologen eingerichtet wären, so möge auch für die Anfangsgründe der Wissenschaften ein Lehrer angestellt und zum Besten der Mediciner wenigstens die Naturlehre wieder eingeführt werden (die darnach wirklich getroffenen Verbesserungen s. ebend. S. 241). Unter solchen Umständen war es denn in der That gar nicht zu verwundern, wenn die Berliner Realschule direct auf Bildung von Bergleuten, Oekonomen, Artilleristen ꝛc. ausgieng; und die Aeußerung eines Ministers am Ende des vorigen Jahrhunderts, man solle auf den Gymnasien mit künftigen Juristen nicht mehr den Tacitus und Virgil, sondern des Heineccius Institutionen lesen, verdiente darnach kaum jenen starken Unwillen, den sie doch, sonst mit Recht, überall erweckte. Endlich ist nicht in Abrede zu stellen, daß der großartige Vorgang und die mächtige Einwirkung, vermöge welcher Friedrich d. Gr. nicht bloß seinem Staate, sondern eigentlich der ganzen deutschen Cultur eine vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß gab, und dadurch eine eigenthümlich neue Culturepoche für Deutschland herbeiführte, auch für das ganze Schulwesen maßgebend wurde. Die Anpreisungen und Begünstigungen des Landbaus, des Handels und der Industrie riefen das Streben nach realer Nützlichkeit und einträglicher, materieller Production, ja die Forderung des Praktischen in allen Gebieten des Wissens und Könnens hervor.

Auf einem so vorbereiteten Boden konnte wenigstens bis zu einem gewissen Maße die Pflanzung der Philanthropen, auch ohne die Anregungen französischen Vorgangs, eine Zeit lang wachsen und gedeihen. (Vgl. besonders F. J. Niethammer, der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.). Als der Meister dieser Richtung tritt Basedow auf (s. d. Art.), als ihre namhaftesten Vertreter Wolke, Trapp, Salzmann, Campe u. a. Basedows Elementarwerk erschien 1774 (vgl. Göthe's Urtheil darüber in s. Leben 3, S. 415). Die von ihm beabsichtigte Pflanzschule für Lehrer, die nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen sollten, und das ihm vorschwebende Philanthropin zur Erziehung wahrer Menschen kamen nicht zu Stande, weil das Publicum statt 30,000 nur 15,000 Thlr. beigesteuert hatte, eine Summe, von der höchstens ein philanthropisches Erziehungs-

institut bestritten werden konnte. An diesem, das 1774 in Dessau zu Stande kam, arbeitete am thätigsten Wolke; er selbst hielt nicht lange Zeit dabei aus und die Mutteranstalt wurde schon 1793 aufgelöst. Aber Töchteranstalten verschiedener Art dauerten allerdings noch fort, in Marschlins unter v. Salis, in Heidesheim unter Bahrdt, in Colmar unter Pfessel, in Braunschweig unter Campe, in Trittau unter Trapp (auch pädagogischer Schriftsteller und nachmals der erste Professor dieses Fachs auf der Universität Halle), besonders aber und am uneigennützigsten gepflegt und bis auf den heutigen Tag erhalten die Salzmann'sche Stiftung in Schnepfenthal.

Eine summarische Darstellung der ganzen Erziehungsmethode der Philanthropinisten giebt die N. Bibl. der schönen Wissenschaften, B. 12, S. 182. Als Ziel wird die planmäßige Bildung zum Menschen angenommen, aber der zu bildende Mensch ist der Mensch nach seinem gegenwärtigen Bedürfnisse und Standpuncte, nicht der historisch gewordene, der Mensch nach seiner sinnlichen Entwickelungsfähigkeit vornehmlich, nicht der Mensch nach seiner höheren Begabung und Bestimmung. Allerdings bestand darum ein starker Gegensatz zwischen dem Philanthropinismus und dem Humanismus, wenn es auch eine Richtung des letzteren gegeben hat, die von dem Christenthume innerlich eben so abgewendet war wie jener. Aber die Philanthropinisten wollten durch Kunst und Methode alles bei dem Zögling ausrichten, wollten auch den Lehrer eben dadurch zum Lehrer machen. Bewußtes menschliches Thun sollte alles bewirken, von einer θεία δύναμις war so wenig die Rede als von einer χάρις θεοῦ. Die erste Klage war daher gerichtet auf den Mangel eines praktischen Lehrerseminars. Die herrschende Methode sei mangelhaft, insbesondere werde zu viel Unverstandenes auswendig gelernt. Der Wille müße durch Vernunft, nur in den seltensten Fällen durch körperliche Strafen gelenkt werden. Der sittlichen Auffassung lag die pelagianische Ansicht zu Grunde. Zugleich verwickelten sie sich dabei in innere Widersprüche, denn während sie bestimmte Sünden durch bewußte warnende Hinführung auf dieselbe vermeiden lehren wollten, fürchteten sie die möglicher Weise zu leichtsinniger Ansicht führende Bekanntschaft mit denjenigen Lastern, welche sie aus der Bibel und den Classikern schöpfen könnten, und verlangten daher Auszüge aus der Bibel und Chrestomathieen aus den Classikern. Aber Basedows chrestomathia philanthropica, sein liber elementaris u. a. konnten vor einer gründlichen Kritik nicht bestehen, und insbesondere sein lateinisches Elementarwerk, sein lateinischer Robinson und andere neulateinische Schriften die großen Alten nicht entfernt ersetzen. Es war daher auch kein Wunder, wenn sie im Lateinischen, wo sie wenigstens für Sprechen und Lesen Wunderdinge leisten wollten, am weitesten hinter allen verwandten Bildungsanstalten zurückblieben. Die tiefe Bedeutung und erziehliche Kraft der Sprache ahnten sie durchaus nicht. Die Methode mußte ihnen zuletzt vollkommen unlebendig und mechanisch werden; sie suchten sie daher auch nicht mehr in der lehrenden Persönlichkeit, sondern in den zu Grunde gelegten Compendien, sie mußten daher nachdrücklichst auf Elementarbücher dringen und auf vielseitige Abfassung derselben bedacht sein. Allerdings haben sie auf diesem Wege mittelbar der Pädagogik genützt; denn daß durch ihre Bestrebungen das Interesse dafür überhaupt, auch in den höchsten Ständen, und der Sinn für eine wissenschaftliche Behandlung derselben insbesondere geweckt und verbreitet worden ist, läßt sich nicht leugnen. Gerade durch das baldige Aufhören der Mutteranstalt wurden die Schüler über ganz Deutschland versprengt (eine große Reihe von Namen bietet Niemeyer 3, S. 601 ff.) und regten die Zustimmenden wie die Widersprechenden zu bewußter Thätigkeit und aufmerksamer Beobachtung an. Auch bot das Methodenbuch von Basedow in dieser Beziehung manche beachtenswerthe praktische Bemerkungen. Das Dessauische Institut gab auch „pädagogische Unterhaltungen" heraus, und das Campe'sche Revisionswerk, so wie das Braunschweig'sche Journal, eine Art Fortsetzung desselben, haben, wenn sie auch viel mehr versprachen als sie halten konnten, dennoch in einer gewissen anregenden Weise gewirkt.

Vierte Periode. Das letzte Jahrhundert. (Vgl. J. F. C. Meyer,

Ueberſicht des proteſtantiſch-deutſchen Unterrichts- und Erziehungsweſens ſeit den ſiebenziger Jahren des vorigen Jahrh., im Cutiner Progr. v. 1849, S. 1—23. 4. —

§. 18. Der neu belebte Humanismus. Mochte auch die von dem preußiſchen Throne ausgehende Einwirkung und die entſchiedene Hinneigung unzähliger Menſchen zu dem praktiſch Nützlichen den eben geſchilderten Beſtrebungen einen großen Vorſchub leiſten, ſo war doch das philanthropiniſtiſche Weſen vieler Orten nicht aufgekommen und in dem deutſchen Volke lebte noch Kraft und Idealität genug, um den auftauchenden Geiſt ſolcher Neuerungen niederzuhalten. Namentlich finden wir an verſchiedenen Orten Schulmänner von ſegensreicher Wirkſamkeit, die bei ihrer geräuſchloſen Arbeit eben ſo innig am Evangelium wie an den alten Sprachen hiengen und die eine wahre Liebe zu der Jugend, woraus allein das rechte Geſchick zu ihrer Behandlung erwächst, in treuem Herzen bewahrten. (Man ſehe unter andern das lehrreiche und anziehende Bild des Rectors Lang in Baireuth in Helds Schulreden S. 293 ff.) Aber dennoch lag die Gefahr nahe, daß ohne einen neuen und beſonderen Aufſchwung der flache und verweltlichte Geiſt, der bei dem immer ſtärker werdenden Einfluſſe franzöſiſcher Sitte und Bildung ſtets neue Nahrung erhielt, allmählich die Oberhand gewonnen hätte.

Dieſer Aufſchwung erfolgte dadurch, daß der Humanismus durch verſchiedene, ihn mit urſprünglicher Friſche und Lebenskraft wieder ausrüſtende Mittel zu neuer Geltung gelangte. Dieſe Mittel giengen aber theils aus einer inneren Belebung des Studiums der alten Claſſiker, theils aus der Erweckung des Geſchmacks und Verſtändniſſes der antiken Kunſt, theils endlich aus der neuen Blüte der deutſchen Nationalliteratur hervor, und es iſt ſchwer zu ſagen, welcher von dieſen Einflüſſen der ſtärkſte geweſen ſei. Wenn aber der Humanismus ſich ſofort der Pädagogik bemächtigte, ſo war das nicht bloß ein Nachhall der früheren Zeit, ſondern ruhte weſentlich auf einer feſten Tradition, die von den heiligſten Bewegungen und ſchönſten Errungenſchaften des deutſch-nationalen Lebens unzertrennlich war. Jene Mittel aber ſtanden unter ſich in Wechſelwirkung, denn als um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Pflege und Wirkſamkeit der alten Kunſt und Literatur in einem nie gekannten Maße wieder aufblühte und auf die eigene Production der deutſchen Literatur in einem bewunderungswürdigen Grade einwirkte, ward auch der humaniſtiſche Standpunct in der Pädagogik neu geweckt und verſtärkt. War die Philanthropie der geiſttödtenden Art gegenüber, mit der die Alten auf den gelehrten Schulen betrieben worden waren, in einem gewiſſen Rechte, ſo konnte die claſſiſche Welt jetzt einmal wieder beweiſen, daß Leben in ihr ſei. Erſt jetzt, ſeitdem Winckelmann und Leſſing die Herrlichkeit der antiken Kunſt gezeigt und das Verſtändnis der Geſetze ewiger Schönheit an ihr entwickelt hatten, nahm das philologiſche Studium in Deutſchland einen höheren Charakter an. Die Engländer hatten ſchon immer die Alten benutzt, um praktiſche Lebensweisheit daraus zu ſchöpfen, die fleißigen Niederländer aber ſammelten aus unermeßlicher Lectüre große Vorräthe gelehrten Apparats und reichhaltigen Stoff zu formell vollendeter Reproduction.

Mit der Blüte unſerer deutſchen Literatur ſtand das Studium des Alterthums im genaueſten Zuſammenhange. Alle die hervorragenden Geiſter, durch welche jene Blüte hervorgerufen ward, vertheidigten und liebten die Alten. In der verſchiedenſten Weiſe wirkten Gellert, Klopſtock und beſonders Leſſing, der die feinſte Kenntnis des claſſiſchen Alterthums mit vollendeter Meiſterſchaft in der Handhabung der Mutterſprache vereinigte, in dieſem Stücke höchſt wohlthätig nach Einem Ziele. Sie waren zum Theil gerade aus denjenigen Gymnaſien hervorgegangen, in denen das Lateiniſche mit überragender Wichtigkeit betrieben wurde, wie in den ſächſiſchen Fürſtenſchulen, die aber doch gerade dadurch die kräftigſten Erzeugniſſe der vaterländiſchen Literatur förderten. An den insbeſondere von J. H. Voß angeregten und unternommenen Ueberſetzungen der Alten war ein unerſchöpflicher Nahrungsſtoff gewonnen, der die eigenen Leiſtungen mit den fremden Muſtern in die unmittelbarſte Verbindung ſetzte. So kam denn das Alterthum wieder zur Geltung und die deutſche Sprache, über die noch Erneſti ſpöt-

telte, aufs neue zu Ehren. Auch solche Geister, bei denen das Evangelium im höchsten Ansehen stand, wie J. G. Hamann, liebten und pflegten doch mit dem wärmsten Interesse das Studium der Alten. Die deutsche Sprache aber wurde durch Chr. Wolf für die Philosophie, durch Mosheim für die Theologie, durch die Bremischen Beiträge für alle Künste und Wissenschaften glücklich ausgebildet. Der Einfluß, den dieses alles auf die Bildung in den Gymnasien haben mußte, war unverkennbar und reichte weit über die Verbesserung des Unterrichts in der Muttersprache und der alten Literatur hinaus.

Freilich mußte er hier und namentlich an dem Studium des Griechischen zuerst bemerkbar werden. Die sehr vermehrte Bekanntschaft mit der griech. Literatur hatte überall geistbelebend und namentlich für die deutsche Literatur reich befruchtend gewirkt. Bis dahin hatte man neben dem N. T. höchstens noch den Cebes, Paläphatus, die Memorabilien Xenophons, die Charaktere Theophrasts, die Gnomiker und Plutarch de puerorum educatione, also betrachtende und moralisirende Schriften, aber selten den Homer oder einen das antike Geistesleben wahrhaft repräsentirenden Classiker, und alles dieses nur oberflächlich und nothdürftig gelesen. Selbst nach Melanchthons Schulordnung gehörte das Griechische mehr in den Privatunterricht, und erst durch Neander und Rhodomann eroberte es sich einige öffentliche Lectionen, die jedoch bald nur für die künftigen Theologen verbindlich blieben.

Es gab unter den humanistischen Pädagogen indessen damals auch eine ganze Zahl, welche von den strengen Forderungen einen ganz bedeutenden Theil nachließen, mochte nun die Connivenz gegen die herrschenden Ansprüche des Zeitgeistes oder der aus Frankreich immer mehr sich verbreitende Geist der Polymathie und des Encyklopädismus einen solchen Einfluß auf sie ausüben. Man muß daher unter den Humanisten eine *strengere* und eine *gemäßigtere* Richtung unterscheiden. *Jene* hoben mit vollem Rechte den großen Gewinn und Nutzen der alten Sprachen hervor, daß dadurch, wie durch nichts anderes in gleichem Maße mehr, die verschiedenen Seelenkräfte geweckt und genährt würden; daß das grammatische Studium für alle übrige wissenschaftliche Beschäftigung die Bahn brechen müßte, und daß alle Stil- und Versübungen wesentlich zum sichern und tieferen Verständnis der Alten selbst beitrügen; daß endlich ohne die Kenntnis der alten Sprachen der Zugang zu den Quellen aller wahren Wissenschaft und aller unvergänglichen Schönheit verschlossen sei. *Diese* konnten zwar die Aussprüche der strengeren Humanisten im Grunde nur billigen, wichen aber darin von ihnen ab, daß sie alle wirklichen Uebertreibungen und methodischen Fehlgriffe rügten, alle Einseitigkeit und Geistlosigkeit in der Betreibung verurtheilten und das allgemein Bildende von dem fachmäßig Gelehrten zu unterscheiden suchten. Gerade hierdurch wurde der praktische Beruf und das rein wissenschaftliche Studium nur noch mehr von einander geschieden, eben dadurch aber zugleich der einseitigen Philologie, die für die allgemeine Bildung geringe Ausbeute gab, neuer Vorschub geleistet.

Unter den für die höhere Schulbildung vorzüglich wichtigen Humanisten ragen am meisten hervor: Chr. *Cellarius*, schon der vorigen Periode angehörend (1633—1707), erst Schulmann, dann Universitätslehrer und Stifter des seminarium doctrinae elegantioris in Halle, fruchtbarer Schriftsteller (Ausgaben von Classikern, lexikographische Arbeiten, lat. Grammatik, liber memorialis — sehr verbreitet — historische Schriften, notitia orbis antiqui u. a. m.). — Joh. Matth. *Gesner* (1691—1761), Rector an mehreren Gymnasien, besonders an der Thomasschule in Leipzig (1730), wo er von seinem 23jährigen Conrector J. A. Ernesti kräftig unterstützt ward, dann (*erster*) Prof. der alten Literatur und Stifter des philologischen Seminars in Göttingen (1734), eigentlicher Begründer der gemäßigt-humanistischen Schule, entwarf die Braunschweigsche Schulordnung (1738), legte seine pädagogisch-didaktischen Grundsätze in seinen kleinen teutschen *Schriften* (Gött. u. Leipz. 1756) dar und vertheidigte sich gegen den Vorwurf, die Grammatik gering zu schätzen, weil er die Methode ihrer Erlernung zu erleichtern

ſtrebte. Er verdrängte die theologiſchen Compendien in den Schulen durch die Claſſiker und gab in ſeiner griechiſchen Chreſtomathie zum erſten Male der deutſchen Jugend einen Vorſchmack von dem Geiſte der althellenſchen Schriftſteller. Ueberhaupt war der Einfluß einer durch ihn angeregten beſſeren Methode groß (ſ. Weber, Geſch. der GSch. zu Caſſel, S. 311 f. Schulze, Geſch. des G. zu Gotha. S. 259 f.). Joh. Aug. Erneſti (1707—1781), nicht bloß als Schulmann, ſondern gleichfalls als Univerſitätslehrer wirkſam und durch ſeinen Uebergang zur theologiſchen Profeſſur auch wegen ſeines Einfluſſes auf die Theologie-Studirenden wichtig, Bearbeiter zweier, in langer Gültigkeit beſtandener Schulordnungen (ſ. d. Art. Bd. II., S. 193—97), aber vielleicht am meiſten durch ſeine zahlreichen Schüler an Schulen und Univerſitäten wirkend; zu jenen gehörten S. N. F. Morus (1736—92), der gleichfalls Theologie und Philologie mit einander verband, F. W. Reiz, C. D. Beck, G. Hermann, G. H. Schäfer, J. G. Schneider, H. C. A. Eichſtädt u. a., zu dieſen J. J. Reiske u. J. F. Fiſcher in Leipzig, J. G. Geißler (Schnize S. 261 ff.) u. a. — Chr. Gottl. Heyne (1729—1812) übernahm 1763 die Leitung der claſſiſchen Studien an der Univerſität Göttingen, vielſeitig gebildet und mit einem lebendigen äſthetiſchen Gefühl ausgeſtattet, brachte das Alterthum beſonders nach ſeiner poetiſchen und künſtleriſchen Seite zur Anſchauung, organiſirte das Pädagogium zu Ilfeld und führte ſeit 1770 die Oberaufſicht über daſſelbe und machte es dadurch zu einer Pflanzſchule ſeiner Grundſätze, die bald für andere Anſtalten zum Muſter dienten, wie er denn überhaupt einen außerordentlichen Einfluß auf die jungen Lehrer übte (vgl. C. G. Heyne von Heeren, Gött. 1813, S. 310 ff.).

Man kann nicht verkennen, daß an die Stelle der früheren Stabilität jetzt die Bewegung als herrſchendes Princip getreten iſt. Wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn ſelbſt auf dem Gebiete des Schulweſens ſtatt der ruhig gehaltenen, ſtetigen Entwicklung, die nur für eine Zeit lang eintritt, ſogar ein verletzender Umſturz des Beſtehenden und wiederum eine ſtürmiſche Rückkehr zum Alten in verfehlten Reſtaurations- und Beſſerungsverſuchen ſich geltend macht. Manches deutſche Gymnaſium hat das nicht ohne bittere Erfahrungen empfunden.

Zunächſt erkennen wir freilich nur die Folgen einer glücklichen Wirkſamkeit jener Humaniſten in dem Vorherrſchen eines gewiſſen Eklekticismus, der ſich namentlich in der Befolgung der Methode des gemäßigten Humanismus, in der genauen Verbindung der alten Sprachen mit den Sachkenntniſſen und in der Hinneigung zu einer gewiſſen encyklopädiſchen Richtung zeigte. Es wurde die Hervorhebung der Schönheiten der alten Claſſiker, die leichte Einführung in das Verſtändnis derſelben mittelſt anziehenden Unterrichts und unter Vermeidung aller grammatiſchen Quälerei und der Gebrauch von Chreſtomathieen angeprieſen, deren viele und ſchätzbare in jener Zeit entſtanden und die einen heilſamen Uebergang zu einer geſunderen Auswahl unter den antiken Geiſtesdenkmälern ſelbſt bereitet haben, endlich von der Anfertigung griechiſcher Exercitien und lateiniſcher Verſe gern abgeſehen. Auch in den leitenden Grundſätzen iſt ein gewiſſes Schwanken bemerklich: wollte man auch die alten Sprachen ſo mit den Realien verbinden, „daß jene in gewiſſem Maße vorgezogen würden," ſo war man ſich doch nicht recht klar oder einig, welche Geiſteskraft dabei vorzugsweiſe geübt und ausgebildet werden ſollte. Es wird ausdrücklich gefordert, daß beim Sprachunterricht weder das Gedächtnis mit Vocabeln noch der Verſtand mit abſtracten Regeln beläſtigt, ſondern durch ſinnlich-concrete Anſchauung und durch ſtets fortgeſetzte praktiſche Uebungen im Leſen, Schreiben und Sprechen ein lebendiges Gefühl für das Sprachgemäße und eine gewiſſe Leichtigkeit im Gebrauche desſelben erzeugt werde. Und wiederum wird bald nachher verlangt, es ſollten die grammatiſchen Regeln feſt eingeprägt werden, wenn auch mehr durch Einübung und Fertigkeit in der Anwendung als durch eigentliches Auswendiglernen; es komme vornehmlich auf die Uebung der Geiſteskräfte, die Weckung des Verſtandes und die Anleitung zum Selbſtdenken an. In dieſer Richtung hatte ja auch mittelbar, wenn auch zunächſt auf einem anderen Gebiete der Pädagogik, der anregende

Einfluß Pestalozzi's und seiner Schule gewirkt. In einem nicht unbedeutenden Theile Deutschlands scheinen die von J. P. Miller besorgten Ausgaben und Chrestomathieen und seine „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst“ (Gött. 1769) großes Ansehen genossen zu haben und viel gebraucht worden zu sein. Im ganzen kann man es als Grundzüge dieser Periode bezeichnen, daß das Lateinische beschränkt und das Griechische dagegen gehoben und zum allgemeinen Lehrgegenstande gemacht worden ist, daß aber wiederum das Deutsche und die Mathematik vernachläßigt, im ganzen endlich mehr einseitige Verstandescultur als harmonische Durchbildung erzielt wurde.

Auf dem von Gesner und Ernesti eingeschlagenen Wege wurde leider nicht immer fortgeschritten. Theils hemmten die Zeitumstände, theils fehlte es namentlich an der rechten Gelegenheit, auf Universitäten die zum Schulfach nöthigen Kenntnisse zu erwerben; es wurden daher vielfach auch solche erwählt, denen es an aller Vorbildung dafür fehlte oder die sich in anderen Berufsarten als unbrauchbar erwiesen hatten. Hierzu kam, wenigstens für mehrere deutsche Länder, die Zeit der französischen Invasion, mit der in alle Lebensverhältnisse eben so viel Leichtfertigkeit und Genußsucht, Frivolität und Oberflächlichkeit als Willkür und Gewaltsamkeit eindrang. Zwar standen im westlichen Deutschland Männer wie Joh. von Müller und der Baron von Leist (man sehe seine Schilderung eines Directors bei Weber, Geschichte der städt. GSch. zu Cassel, S. 359) an der Spitze des Unterrichtswesens, aber die an sich sehr schwere Aufgabe wurde durch die Zeitverhältnisse zu einer fast unmöglichen gemacht. Und als man z. B. in Kurhessen an die Verbesserung des Schulwesens gehen wollte, wurde erklärlicher Weise zuerst (1810) für eine Schule der Artillerie und des Genieweſens, sowie 1811 für die Anlegung einer Forstschule gesorgt.

Hatte so bereits seit der Mitte des letzten Jahrhunderts der lebendige wissenschaftliche Geist sowohl gegen den theologischen Scholasticismus als auch gegen die kahle Nützlichkeitstheorie reagirt, so war damit nun die Zeit des wissenschaftlich ausgebildetsten Humanismus gekommen, als dessen Vertreter wir Fr. Aug. Wolf und Aug. Böckh in Berlin und Gottfr. Hermann in Leipzig, so wie die vorzüglichsten Schüler derselben, besonders Karl Reisig in Halle und Karl Ottfr. Müller in Göttingen zu nennen haben. Diesen zur Seite standen oder stehen noch jetzt, zum Theil mit noch entschiedenerem und bewußterem Eingehen auf die Verhältnisse der Schule, die Universitätslehrer der Alterthumswissenschaft G. Bernhardy, Fr. Creuzer, L. Dissen, L. Döderlein, K. F. Hermann, C. A. Lobeck, K. F. Nägelsbach, G. W. Nitzsch, Fr. Ritschl, G. F. Schömann, Fr. Thiersch, F. G. Welcker, u. a. m. Es war die Zeit des herrlichsten Aufschwungs und der größten Blüte der Alterthumswissenschaft, deren Grundlinien zum ersten Male von Wolfs meisterhafter Hand gezeichnet wurden. Das ideale Ziel der edelsten Geistesgymnastik wurde verfolgt und nach allseitiger humaner Ausbildung gestrebt. Aber freilich hatte dieser schöne Schwung des Geistes auch seine Hemmnisse und in dem Charakter der Zeit stellten sich bald die Schattenseiten heraus. Was die Wolf'sche Alterthumswissenschaft so groß und bedeutend gemacht hatte, war nicht zum wenigsten die enge Verbindung und Wechselwirkung gewesen, in welcher sie zu unserer gleichzeitigen vaterländischen Literatur stand; aber Wolf beharrte nicht ganz bei derselben, sondern machte sich mit dem Anfange dieses Jahrhunderts allmählich davon los, und in gleichem Maße löste sich denn auch umgekehrt unsere deutsche Literatur von dem Geiste der Antike (s. W. Herbst, das class. Alterthum in der Gegenwart, Lpz. 1852, S. 34). Dieses Verhältnis spiegelt sich in der Werthschätzung, welche die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur gegenüber den alten Sprachen im Gymnasialunterrichte erlangte; je lockerer jenes an sich so natürliche und nothwendige Band wurde, desto mehr konnte wiederum ein einseitiger Latinismus Platz greifen und die Muttersprache nebst ihrer Literatur vernachläßigt werden. Glücklicher Weise war indessen durch die bezeichneten Meister der philologischen Wissenschaft das griechische Alterthum so kräftig hervorgehoben und die dem deutschen Charakter naheverwandten Züge des hellenischen Geistes kenntlich gemacht

worden, daß ein völliges Wiederverlorengehen dieses reichen Schatzes nicht mehr zu befürchten stand. Ja, es erhoben sich von Zeit zu Zeit sogar Stimmen, welche dem Griechischen bald in der Dignität, bald in der Succession des sprachlichen Unterrichts den Rang vor dem Lateinischen zuweisen wollten.

Der unsterbliche Meister in dieser neuen Entwicklung des Humanismus und seiner Anwendung auf die Schulen, Fr. Aug. Wolf (1759—1824), war zuerst Gymnasiallehrer zu Ilfeld und Osterode gewesen und als solcher mit den Bedürfnissen der Schule vertraut geworden. Während er nun 1787—1806 Professor der alten Literatur und Vorstand des philologischen Seminars in Halle war, hatte er Gelegenheit, eben so wie es bereits durch seine Schriften, besonders die homerischen Prolegomena, geschehen war, für eine streng methodische Auffassung sowohl theoretisch als praktisch eine neue Bahn zu bereiten. Er suchte die Selbstthätigkeit und das bewußte Verfahren des Lehrers nach klar vorschwebendem Ziele zu wecken und zu fördern; er schuf allmählich eine selbständige Alterthumswissenschaft (zusammengefaßt in der epochemachenden Darstellung derselben im 1. Bande s. Museums, 1807) und führte seine zahlreichen Schüler in die damals noch wenig aufgeschlossene Welt Homers, der Tragiker und Platons ein. In den beiden anderen Vertretern, G. Hermann und A. Böckh, hat sich die formale und die reale Seite der Alterthumswissenschaft, theilweise in feindseligem Gegensatze, schärfer entwickelt und nach und nach zu einer Einheit durchgekämpft. G. Hermann (1772—1848; vgl. K. F. Ameis, G. Hermanns pädagogischer Einfluß, ein Beitrag zur Charakteristik der altclassischen Humanisten. Jena 1850.) gewann seinen größten Einfluß durch die 1805 von ihm gegründete griechische Gesellschaft, die insbesondere für eine echt methodische Behandlung der Grammatik im Gymnasialunterrichte wirksam war. Er selbst hatte das feinste Gefühl für alle Spracherscheinungen und brachte namentlich die classischen Sprachen in ihren nothwendigen Gesetzen wie in ihrer künstlerischen Freiheit zum Bewußtsein, wenn auch sein Bemühen, die kantischen Kategorieen bei allem zu Grunde zu legen, manchen unnatürlichen Zwang gegen die freie Bewegung und geschichtliche Entwicklung der Sprache übte und daher keine dauernde Nachfolge fand. Herrschend wurde diese überwiegend formale Richtung erst seit dem Anfange unseres Jahrhunderts und brach sich, ungeachtet sie viel empfehlendes aufzuweisen hatte, doch überhaupt nur langsam Bahn. Das erste Decennium unseres Jahrhunderts kann als die Blütezeit dieses Systems und das erste Viertel desselben als die Zeit seiner eigentlichen Dauer betrachtet werden, indem die unverkennbare Einseitigkeit desselben von da an mehr und mehr durch verschiedene Einflüsse gebrochen wurde. In seiner schärfsten Consequenz wurde dieses Princip zur Anwendung gebracht, als im Jahr 1809 fast gleichzeitig an den beiden äußersten Grenzmarken deutscher Sprache und Bildung Ebel in Aarau und Frz. Passow im Conradinum zu Jenkau bei Danzig das Griechische zur Basis des gesammten Unterrichts zu erheben versuchten (vgl. F. Passows vermischte Schriften, Lpz. 1843, S. 1 ff. 20 ff. W. Herbst a. a. O. S. 37). Der dadurch bisweilen hervorgerufenen unverkennbaren Ueberschätzung des Alterthums in dem Verhältnisse seiner Bildungselemente zu den übrigen gleichartigen Mitteln und Stoffen wehrte vorzüglich die maßvolle, von echt hellenischem Geiste durchdrungene Wirksamkeit des noch lebenden Aug. Böckh in Berlin, der als beredter Lehrer seiner Wissenschaft wie als besonnener Forscher in seinen der Auslegung der alten Schriftsteller und der Darstellung antiker Staats- und Lebensverhältnisse gewidmeten Werken um die gerechte Würdigung des Alterthums sich unsterbliche Verdienste erworben hat. Die Aeußerungen am Schlusse seiner zuerst 1817 erschienenen Staatshaushaltung der Athener über die Schattenseiten des antiken Lebens hatten eine große und segensreiche Bedeutung. Man fieng an, den antiken Geist wahrer und getreuer, wenn auch vielleicht weniger enthusiastisch, aufzufassen. Es wurde nur noch um so mehr an der Ueberzeugung festgehalten, daß die Beschäftigung mit dem classischen Alterthume auf die geistige und sittliche Aus-

Digitized by Google

bildung der Jugend den wohlthätigsten Einfluß ausübe; aber man erkannte die Einseitigkeit, durch welche namentlich die Pflege der Geschichte und Mathematik davor zurückgedrängt ward, und die Unverträglichkeit einer unbegrenzten Bewunderung menschlicher Ideale mit dem Geiste evangelischer Wahrheit und Sittlichkeit. Sie bildete also fortan nicht mehr die ausschließliche Grundlage der Jugendbildung, sondern die Erziehung im Christenthume und die Uebung in den anderen Lehrzweigen standen als nebengeordnete Factoren da, zwischen welchen das rechte Verhältnis zu ermitteln und die wahre Einheit herzustellen die der Gegenwart gesteckte, vielleicht noch lange nicht gelöste Aufgabe ist.

§. 19. Der Andrang des Stoffes und die Theilung der Arbeit. Nicht bloß durch die intensivere Entwicklung der Philologie, sondern auch durch die mächtige Gebietserweiterung und tiefere Behandlung fast aller Wissenschaften wurde in diesem Zeitraume der Charakter und das Wesen der Gelehrtenschulen auf das genaueste berührt und zum Theil innerlich umgewandelt. In der früheren Zeit war doch eigentlich trotz alles Streits der Richtungen und Methoden der Weg und das Ziel einfach und klar gewesen. Das Evangelium und die alten Sprachen waren die unerläßlichen Bedingungen gewesen, ohne welche kein wissenschaftliches Studium, am wenigsten das theologische, betrieben werden konnte. Und von diesen höheren Schulen gieng es auf die Universität zur Betreibung der Wissenschaften selber; die ganze Vorbereitung erschien wesentlich nur als Mittel zu diesem Zwecke. Je mehr aber der Religionsunterricht in einer Zeit dogmatischer Erstarrung und völliger Isolirung der Theologie von den übrigen Disciplinen an Interesse und Leben verlieren mußte, je stärker andererseits die alten Sprachen in ihrer überwiegenden Bedeutung und Herrschaft auf dem Felde der Jugendbildung namentlich während der letztvorhergegangenen Periode angegriffen und beschränkt worden waren: um so mehr konnten sich auch, und mit dem vollsten Rechte, die übrigen Wissenschaften mit ihrem Anspruch, bildenden und befruchtenden Stoff für die Nahrung des jugendlichen Geistes zu enthalten, geltend machen. Schien es doch um so unerläßlicher, daß namentlich für die allgemeinen und philosophischen Disciplinen eine geeignete Vorbildung auf Schulen gegeben werde, als ohne diese der akademische Vortrag kaum verstanden oder wenigstens nicht mit Erfolg gehört werden konnte. Eine unglaubliche Vernachlässigung dieser Lehrzweige fand aber in der That statt. Hatte man die Philosophie früher vielleicht sogar in einem zu weiten Umfange und mit manchem durch ausgedehnte und spitzfindige Uebungen verschuldeten Zeitverluste getrieben, so war sie jetzt allmählich sehr zurückgetreten und daneben von Naturgeschichte und Physik, von Mathematik, Geschichte und Geographie kaum das Nothdürftigste vorhanden. Gerade diese Wissenschaften aber hatten mittlerweile einen Umfang und eine Tiefe gewonnen, daß kein auf höhere Bildung gerichteter Sinn sich einer genaueren Kenntnis derselben entschlagen, aber auch niemand ohne propädeutische Befähigung durch akademische Vorträge weiter in sie dringen konnte.

Hier galt es also, diese Unterrichtszweige in der dem Gymnasium angemessenen Form und Ausdehnung ihm anzueignen, zu den Grundlagen classischer Bildung in das rechte Verhältnis zu setzen und doch dabei vor jeder eigentlich wissenschaftlichen Behandlung derselben zu bewahren. An dieser schwierigen Aufgabe ist seitdem unablässig gearbeitet worden, und wir dürfen uns nicht rühmen, schon ein genügendes Resultat erzielt zu haben. Es hängen damit aber vorzugsweise alle die neueren Bewegungen und Kämpfe auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens zusammen.

Am meisten ist wohl extensiv in der Mathematik, die früher kaum eine Stunde wöchentlich erringen konnte und jetzt an manchen Gymnasien mit einer Stunde täglich bedacht ward, und intensiv in der Geschichte gefordert, gearbeitet, verfehlt worden. Man wollte in der Mathematik zu den schwierigeren Problemen und höheren Theilen emporsteigen, versäumte aber darüber die erste und unerläßliche Pflicht, die allgemein bildende Kraft derselben zu einem wirklichen Gemeingute aller Lernenden zu machen.

Die Ergebniſſe entſprachen daher auch in der Regel weder der Meiſterſchaft der Lehrenden noch dem Aufwande von Zeit und Kraft; ſelbſt ausgezeichnete Vertreter dieſes Fachs kehrten zu der Annahme zurück, daß zur Erlernung dieſer Disciplin ein ſpecifiſches Talent erforderlich ſei. — In der Geſchichte wurde das Maſſenhafte und Umfängliche eines univerſalhiſtoriſchen Studiums als nicht zu entbehrende Bedingung angeſehen und der Schüler mit einem zum Theil fremdartigen und nicht beherrſchbaren Stoffe überſchüttet. Auch gegenwärtig noch mögen die Lehrer dieſes Fachs eine Seltenheit ſein, welche möglichſt frei über dem Gegenſtande ſtehend mit wirklicher Selbſtverleugnung ſich und ihren Stoff zu beſchränken und das dem jugendlichen Geiſte wahrhaft Angemeſſene und Faßbare hervorzuheben und in ein bleibendes Beſitzthum desſelben zu verwandeln wiſſen. Weniger ſind wohl die anderen Fächer übertrieben oder über Gebühr ausgedehnt, wohl aber nur zu oft und ohne rechte Einſicht oder Vorliebe auch fortan noch betrieben worden. Die Philoſophie endlich oder philoſophiſche Propädeutik ſchwankte in der allgemeinen Werthſchätzung auch da noch, als Trendelenburg bereits den richtigen Weg dazu durch Anſchluß an den Ariſtoteles eröffnet hatte; und man muß allerdings wohl zugeben, daß namentlich dieſer Unterrichtszweig nur dann ſonderlich fruchtbringend ſein kann, wenn er in der Hand eines geſchickten und dafür begeiſterten Lehrers liegt.

Aber alle dieſe Intereſſen auf eine richtige und geſunde Art mit einander zu vereinigen, grenzte nahezu an das Unmögliche. Hatten alle Fächer in einem Gymnaſium ihre tüchtigen und energiſchen Vertreter, ſo war kaum zu vermeiden, daß die Jugend von allem nicht überſpannt oder erdrückt wurde. Die alten Sprachen, insbeſondere das Griechiſche, wurden daher wieder allzu ſehr beſchränkt, andere Lehrgegenſtände, ſelbſt die Religion an manchen Gymnaſien (wenigſtens aus den Oberclaſſen) hinaus gedrängt, die Jugend auf eine die Elaſticität und Friſche des Geiſtes gefährdende Weiſe mit Arbeit überhäuft, ſo daß die in dieſer Beziehung laut erhobenen Klagen, wenn ſie auch mehr oder weniger an Uebertreibungen litten, doch nicht als ganz unberechtigt erſchienen. Sie haben daher auch auf Behörden und Schulmänner einen ganz beſonderen Eindruck gemacht und namentlich zu einer beſonnenen und gewiſſenhaften Reviſion der ganzen Aufgabe geführt, wie das vor allen Dingen der von Lorinſer angeregte Streit bewieſen hat, welcher nicht nur eine große Menge pädagogiſcher Schriften (vgl. die ausführliche Geſammtbeurtheilung derſelben in der Hall. Lit. Ztg. 1837. April, Nr. 73 ff. und A. Schröder in der Jen. Lit. Ztg. 1836. Nr. 157 ff.), ſondern auch das treffliche Reſcript des kgl. preuß. Unterrichtsminiſteriums (abgedruckt u. a. in Theobalds Handbuch der deutſchen Gymnaſien. II, 2, S. 1 ff. Rönne II, S. 144 ff.) zur Folge gehabt hat.

Wenn nun auch ein mächtiger Antrieb zur äußeren Scheidung der beiden innerlich getrennten Richtungen antiker und moderner Bildung aus den Verhältniſſen des öffentlichen Lebens und dem Weſen der menſchlichen Natur hervorgieng, ſo lag doch auch ein innerer Grund dafür in dieſer weiten Ausdehnung des täglich wachſenden Lehrſtoffs. So entſtanden denn neben den Gelehrtenſchulen nach und nach die Realſchulen, und zwar dieſe nicht als Berufs- und Fachlehranſtalten, ſondern als allgemeine Bildungs- und Vorbereitungsſchulen. Der hartnäckige Kampf zwiſchen beiden iſt oft mit großer Leidenſchaft geführt und dadurch die Klarheit der Einſicht getrübt worden. Während einige deutſche Staaten, insbeſondere Preußen und Hannover, zahlreiche Realſchulen gegründet werden ließen, meinten andere der Errichtung derſelben keinen Vorſchub leiſten zu dürfen und boten wenigſtens von Staatswegen nicht die Hand dazu; vielfach ſchien auch die Hinzufügung von Parallel-Claſſen oder einzelnen Parallel-Lectionen an Stelle des wegfallenden Griechiſchen einen angemeſſeneren Erſatz zu bieten, da auf dieſem Wege die Einheit in der Leitung und in dem Unterrichte bewahrt blieb. Die im Königr. Preußen den Realſchulen in Bezug auf gewiſſe Fächer zuerkannte Gleichberechtigung mit den Gymnaſien wurde im Laufe der Zeit wieder eingeſchränkt und in Bezug auf gewiſſe Fächer, z. B. das Baufach, aufgehoben. Der dadurch den Realſchulen zugefügte ver-

meintliche Druck hat wiederum zu einer neuen Ordnung ihrer Verhältniſſe mit der „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realſchulen und der höheren Bürgerſchulen" vom 6. Octbr. 1859 geführt.

Von der Ueberzeugung, daß dieſe Scheidung eine unheilvolle und der geſammten Bildung des Volks Verderben bringende, auch nur durch eine unwahre und ungeſunde Richtung hervorgerufene ſei, haben ſich jene wiederholten und angelegentlichen Beſtrebungen leiten laſſen, welche die Vereinigung beider Gattungen wiederherzuſtellen ſich bemühten. (Vgl. W. Brandt, die Vereinigung des Gymnaſiums und der Real- oder höhern Bürgerſchule zum Geſammtgymnaſium. Emden 1846 4. Progr. und Vollbrecht üb. höh. Bürgerſchulen, Geſammtgymnaſien u. Gymnaſien nach der Erfahrung. Clausthal 1852. 4.) Freilich ſind dieſe Bemühungen bis jetzt von geringem Erfolge geweſen und werden es, da das Leben mehr trennt als einigt, vorausſichtlich auch in der nächſten Zukunft ſein. Dasſelbe Bemühen lag auch den vor 10 Jahren gemachten Verſuchen zu Grunde, durch eine andere Reihenfolge der Sprachen im öffentlichen Unterrichte der Gymnaſien die Intereſſen beider Schülergattungen mit einander auszugleichen (ſ. das Weitere unter Gymnaſialreform; vgl. Mützells Pädageg. Skizzen, Berl. 1849, u. Magers pädageg. Revue. 1850. Decbr. Abth. 1. Nr. 12, S. 351—98.) — Es mußte hiebei von ſelbſt der Gegenſatz eines formalen und materialen Princips auch innerhalb des Humanismus zur Erörterung kommen, wie in der von H. Köchly in Dresden ausgegangenen Bewegung, dem zwiſchen G. W. Nitzſch und Fr. Lübker geführten Streite (vgl. die auch durch ihre reichhaltigen geſchichtlichen Bemerkungen werthvolle Schrift von L. Kühnaſt, die Vereinigung der prineipiellen Gegenſätze in unſerm altclaſſiſchen Schulunterricht. Raſtenburg 1856) u. anderen Erſcheinungen mehr.

§. 20. Das wieder erwachte nationale Leben. Die Schwungkraft des deutſchen Volkes war groß genug, um dem Drucke fremder Zwingherrſchaft eine mächtige Geiſtesentfaltung entgegenzuſetzen. Dies mußte ſich weſentlich an allen höheren Bildungsanſtalten, Univerſitäten wie Gymnaſien, zu erkennen geben. Das redendſte Zeugnis davon war die Stiftung der Berliner Univerſität mitten unter den ſchwerſten Drangſalen des Kriegs im Jahr 1810. Der Einfluß hochgebildeter Staatsmänner, die Berufung ausgezeichneter Lehrer, wie F. A. Wolf's, Fr. Schleiermacher's, J. G. Fichte's u. a., an die neue Hochſchule, das in der Kirche erwachende neue, friſche und kräftige Leben, das insbeſondere einer ſchönen ſittlichen Einwirkung auf das Haus und die Familie, eben dadurch auf die ganze Erziehung der Jugend nicht ermangeln konnte: dieſe und andere Urſachen mußten vornehmlich auch auf das Innere der Gymnaſien, auf Form wie Stoff des Unterrichts, eine wohlthätige Rückwirkung üben.

Wenn wir uns aber dieſelbe genauer vergegenwärtigen wollen, ſo dürfte ſie auf folgende drei Hauptgeſichtspunete zurückzuführen ſein. Fürs erſte wurde die Geſchichte und Literatur des deutſchen Volks ein Gegenſtand des eifrigſten und eindringendſten Studiums und ein Mittel zur kräftigſten Geiſtesnahrung zunächſt für die reifere Jugend, bald auch für das jüngere Alter. Zum andern erwachte jetzt in dem deutſchen Volke ein Bewußtſein von ſeinem weltgeſchichtlichen Berufe und von ſeiner Stellung zu den übrigen Völkern; nur auf dieſem Wege konnte zugleich die rechte Einſicht in die culturhiſtoriſche Bedeutung der deutſchen Wiſſenſchaft und Literatur und in ihr rechtes Verhältnis zu den übrigen Culturvölkern gewonnen werden. Nur hierdurch konnte es darum auch zu einer richtigen Erkenntnis der Stellung kommen, welche einerſeits das claſſiſche Alterthum, andererſeits die ganze germaniſche Welt zu dem Chriſtenthume einnimmt, ohne eine ſolche aber iſt die in rechtem Sinne fruchtbare Wirkung der ganzen Gymnaſialbildung nicht zu erreichen. Endlich wurde aber auch mit dieſem friſcheren Geiſte nationalen Lebens der Sinn für die erziehende Wirkſamkeit der Schule geweckt; das bloße Beibringen von allerlei Kenntniſſen, die einſeitige Befriedigung der intellectuellen Bedürfniſſe genügte fortan nicht mehr, die Wichtigkeit des ſittlichen Elements und die Nothwendigkeit der Erfaſſung des ganzen

Menſchen mit allen ſeinen Gaben und Kräften zum Behufe einer wahrhaften Ausbildung wurde anerkannt und berückſichtigt.

Die erſte der hier genannten drei Richtungen brachte nach mehreren Seiten einen unſchätzbaren Gewinn. Die erſt hierdurch wieder zur Kunde gekommenen Geiſtesſchätze der eigenen Vorzeit boten für Geiſt, Phantaſie und Gemüth einen ſehr reichen Nahrungsſtoff und belebten in lehrreicher Vergleichung die Anſchauung der verwandten Erzeugniſſe des Alterthums. Erſt auf dieſem Wege wurde ein wahrhaftes Verſtändnis des antiken Epos und der übrigen Kunſtformen der Poeſie eröffnet; der ſtaatsmänniſche Blick eines Niebuhr und ſeine Vertrautheit mit dem höheren politiſchen Leben brach einer Einſicht und Auffaſſung alterthümlicher Lebens- und Staatsverhältniſſe die Bahn, von der man früher kaum eine Ahnung gehabt hatte. Zugleich wurde durch den Einblick in die geſchichtliche Entwicklung der Sprache das Streben nach ihrer genaueren Erkenntnis und vollendeteren Handhabung unwillkürlich befördert. Aber es reihten ſich an dieſe Vorzüge ſofort auch unverkennbare Nachtheile an. Das Studium der Mutterſprache in ihren verſchiedenen Perioden führte zu einer gelehrten Behandlung, deren Gründlichkeit und Ausdehnung weit über die Schule hinaus gieng und ihr daher ſchaden mußte. Außerdem wurde der mit großer Feinheit erforſchte Typus der deutſchen Sprache, beſonders nach den an ſich höchſt verdienſtlichen Beſtrebungen der Schule K. F. Beckers, als Maßſtab auch für die, auf einer weſentlich anderen Grundlage erwachſenen, alten Sprachen angenommen, eben dadurch aber dem Genius dieſer Gewalt angethan und dem natürlichen Sprachgefühle der Jugend ſehr großer Schaden zugefügt. Doch mag eben dies mittelbar wieder die Folge gehabt haben, daß man ſich allmählich gewöhnte, auch die Jugend den Geiſt einer Sprache möglichſt aus ihr ſelbſt ſchöpfen zu laſſen.

Die zweite der bezeichneten Richtungen mag am meiſten dazu beigetragen haben, daß am Ende die ſittlich-religiöſe Würdigung des claſſiſchen Alterthums in ihr rechtes Licht und Maß gekommen iſt. Wenn die nationale Wiederbelebung mit der kirchlichen zuſammentraf oder vielmehr Hand in Hand mit ihr gieng, ſo mußte nothwendig das Verlangen entſtehen, dieſer Seite ihr Recht widerfahren zu laſſen. (Das hatte auch C. L. Roth gefühlt, als er in ſ. „Verſuch über Bildung durch Schulen chriſtl. Staaten im Sinne der proteſt. Kirche.“ Nürnb. 1825 das Weſen der chriſtl. Bildung in einer eben ſo tiefen als innigen Weiſe hervorhob.) Lange nachdem der kirchliche Sinn wieder erwacht war und die lautere und lebendige Verkündigung des Evangeliums von neuem begonnen hatte, wurde offene Klage über die heidniſche Geſinnung geführt, die in den Gymnaſien herrſche (die dahin gehörige Literatur ſ. in meiner „Gymnaſialreform, Sendſchreiben an G. W. Nitzſch,“ Alt. 1849, S. 63 f., vgl. auch den durch tiefere Erfaſſung und emſige Quellenbenutzung hervorſtechenden Aufſatz: Die Humaniſten und das Evangelium, in d. Zeitſchr. f. Proteſtant. u. Kirche. 1855. S. 1 ff. 65 ff. 193 ff. 259 ff. 323 ff.). Man vergaß dabei, daß dies der nothwendige Rückſchlag jener Periode ſei, in der die Theologie vereinſamt, verlnöchert oder verwäſſert geweſen war und deren traurige Beſchaffenheit allerdings der einſeitige Humanismus nur zu ſehr für ſeine Zwecke hatte ausbeuten können; man verwechſelte alſo, wenigſtens zu einem großen Theile, Wirkung und Urſache. Dies führte zu einem höchſt erfreulichen Streben, den Religionsunterricht in den Gymnaſien wieder zu einem fruchtbaren, geſunden, aus reiner Quelle geſchöpften zu machen und geeignete Lehrbücher und ſonſtige Hülfsmittel dafür zu bereiten, die, wenn auch noch keins derſelben vollſtändig dem Bedürfniſſe genügt haben ſollte, doch einen außerordentlichen Gewinn gebracht haben. Es führte ferner dazu, daß man ſich auf den urſprünglichen Grund und den reformatoriſchen Charakter unſerer deutſch-evangeliſchen Gymnaſien wieder zu beſinnen und denſelbigen, wo er gewichen war, herzuſtellen ſich bemühte. Wenn dies theilweiſe die Richtung nahm, daß man neue Unterrichtsanſtalten mit dem unterſcheidenden Gepräge „chriſtlicher“ oder wenigſtens „evangeliſcher“ Gymnaſien ins Leben rief, ſo konnte das nur eine vorübergehende Nothwendigkeit ſein, die den alten Schulen eine Weile den Spiegel vorhielt, bis auch dieſer

Zweck erreicht war und die neuen Anſtalten ohne weſentliche Unterſcheidung in die Reihe der übrigen zurücktraten. Es hat endlich das eifrige Beſtreben nach Erforſchung und Darſtellung des claſſiſchen Alterthums nach ſeiner religiös-ſittlichen Seite hervorgerufen, worin Ackermann mit ſeinem „Chriſtlichen im Platon“ vorangegangen, aber als epochemachend vor allen der unvergeßliche Name Nägelsbachs hervorzuheben iſt.

In einem bald näheren bald entfernteren Zuſammenhange ſtand mit dieſer höheren und umfaſſenderen Anſicht von der öffentlichen Erziehung die vergleichende Beobachtung, die von Männern des Fachs in und außerhalb Deutſchlands angeſtellt wurde. Den anregendſten Vorgang dazu gewährte die vom Mai 1831 an im Auftrage des franzöſiſchen Miniſters des öffentlichen Unterrichts unternommene Reiſe des Profeſſors und Staatsraths Victor Couſin, der ſeinen ausführlichen Bericht über den Zuſtand der Schulen in einigen deutſchen Ländern, beſonders Preußen, gleich nachher veröffentlichte (deutſch von J. C. Kröger, Alt. 1832—37); einige Jahre ſpäter reiste er in gleicher Abſicht nach Holland und gab auch darüber einen umſtändlichen Bericht (deutſch von Kröger, 2 Bde. Alt. 1837.). In ähnlicher Weiſe erhielt in den Jahren 1834—36 der Prof. an der Univ. zu München, Dr. Friedr. Thierſch, von ſeiner Regierung den amtlichen Auftrag, mit der Inſpection gewiſſer, näher bezeichneter Bildungsanſtalten im eigenen Landeskreiſe ſo viel als thunlich die Kenntnisnahme der Schulen benachbarter Länder zu verbinden, was ihn denn nicht bloß in das ganze weſtliche Deutſchland mit Ausnahme Kurheſſens, ſondern auch nach Holland, Frankreich und Belgien führte. Der Bericht darüber erſchien in 3 Bdn. Stuttg. und Tüb. 1838, (erſter: Weſtdeutſchland, zweiter: die außerdeutſchen Länder, dritter: Beilagen oder Abhandlungen, Geſetze, Schulordnungen ꝛc.). Im Jahre 1839 machte mit Unterſtützung der däniſchen Regierung Prof. C. F. Ingerslev, damals in Randers, ſpäter Rector der Gelehrtenſchule zu Kolding in Jütland, eine Reiſe durch Deutſchland (Preußen, Sachſen, Bayern, Württemberg, Hamburg) und Frankreich, worüber ein ſehr ausführlicher Bericht in däniſcher Sprache (Kopenh. 1841. gr. 8.) und eine kurze Mittheilung in deutſcher Sprache (Berlin 1841. 8.) erfolgte. Ob über eine ähnliche Reiſe des Norwegers Bugge ein größerer Bericht durch den Druck veröffentlicht wurde, iſt nicht bekannt. In neueſter Zeit hat neben Frankreich in höherem Maße noch England wegen ſeiner vielfachen Verwandtſchaft mit deutſchen Zuſtänden Aufmerkſamkeit erregt und zu lehrreicher Betrachtung Anlaß geboten. Am anregendſten wirkten hier durch eine lebendige und praktiſch klare Vergleichung L. Wieſe's deutſche Briefe über engliſche Erziehung (zuerſt Berlin 1852), während L. Hahn und R. Holzapfel über das franz. und J. A. Voigt über das engliſche und ſchottiſche Schulweſen lehrreiche Aufſchlüſſe gaben.

§. 21. Die hauptſächlichſten Momente der neueſten Entwickelung. Die überaus reiche und vielſeitige Entwickelung, welche die letzten 50 Jahre auf dem Gebiete des gelehrten Schulweſens hervorgebracht haben, läßt ſich um ſo weniger hier darſtellen, als dieſelbe nach den meiſten und wichtigſten Seiten hin in einem raſchen Fortgange begriffen, aber zu keinem Abſchluſſe gediehen iſt. Es iſt mit wiſſenſchaftlichem Eifer nicht ohne bedeutenden Erfolg dafür gearbeitet, aber auch von der Staatsverwaltung aller deutſcher Länder mit einer Gewiſſenhaftigkeit und Sorgfalt, wie nie zuvor, nach den beſten Mitteln und glücklichſten Ergebniſſen geſtrebt worden. Mit maßgebendem Beiſpiele gieng Preußen hierin voran. Schon unter dem großen Kurfürſten hatte die ſtaatliche Fürſorge für die Gymnaſien begonnen. Friedrich der Große förderte ihr Gedeihen weſentlich durch die in der Cabinetsordre vom 5. Septbr. 1779 abgegebene Erklärung, daß er durchaus nicht vom Unterrichte im Lateiniſchen nnd Griechiſchen in den Schulen abgehe. Alles frühere übertraf in ruhmvollſter Weiſe Friedrich Wilhelm III. Das im J. 1787 begründete Oberſchulcollegium (vgl. den Aufſatz von Merleker in Mützells Zeitſchr. f. Gymnaſialw. 1848, S. 681 ff.) beſtand bis zum J. 1808, wo es in eine Section für den Cultus und öffentlichen Unterricht im Miniſterium des Innern verwandelt wurde. Mit dieſer Zeit der äußerſten Noth beginnt die neue glückliche Aera

der preußiſchen Gymnaſien. Der damalige Chef jener Miniſterialſection leitete unter Steins und Hardenbergs Zuſtimmung die zweckmäßigſten Maßregeln zur Verbeſſerung derſelben ein und die Thätigkeit erleuchteter Staatsmänner, eines W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Niebuhr, war dabei vom ſegensreichſten Einfluſſe. Es erfolgten 1810 die wichtigen Verfügungen über die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramts (ſpäter dazu ein Reglement vom 20. Apr. 1831, vgl. Rönne 2, S. 22 ff. und [F. Schulze] Die Abiturienten-Prüfung, vorn. im preuß. Staate. Liegnitz 1831) und 1812 die ausführliche Inſtruction für die Maturitätsprüfung, der im J. 1834 das noch gültige Reglement (Rönne a. a. O. S. 257 ff.) gefolgt iſt, ſowie im J. 1841 die Beſtimmung wegen gänzlichen Erlaſſes der mündlichen Prüfung, wenn die ſchriftliche genügend beſtanden iſt, endlich einige nähere Beſtimmungen vom 12. Jan. 1856 (ſ. Mützells Zeitſchr. 1856. S. 202 ff.). Eine ſehr wichtige Anweiſung über die Unterrichtsverfaſſung der Gymnaſien und Realſchulen ward am 16. Jan. 1816 und eine Dienſtinſtruction für die Directoren im J. 1824 (ſ. Neigebaur, die preuß. Gymnaſien ꝛc. S. 24 ff. und Rönne a. a. O. 74 ff.) erlaſſen. Dem am 24. Octbr. 1837 aufgeſtellten Normalplane für den Gymnaſialunterricht ſind am 7. Jan. 1856 mehrfache Modificationen beigegeben worden (ſ. Mützells Zeitſchr. 1856, S. 196 ff.). Das Miniſterium Altenſtein ſetzte dieſe Beſtrebungen fort und rief den Geh. Rath Joh. Schulze als vortragenden Rath in das Unterrichtsminiſterium, worin ſpäter, als jener die Leitung der Univerſitäten übernommen, Eichhorn, Kortüm und Wieſe auf einander gefolgt ſind. Nicht weniger ſind in den andern deutſchen Staaten große und fruchtbare Veränderungen vor ſich gegangen. Voran ſteht Hannover, worüber der verdienſtvolle Oberſchulrath Kohlrauſch ſelbſt eine belehrende Darſtellung (das höhere Schulweſen des Königr. Hannover ſeit ſ. Organiſation im J. 1830. Hannov. 1855) gegeben hat; die Einſetzung eines Oberſchulcollegiums im J. 1830 hatte neue Beſtimmungen über die Prüfung der Schulamtscandidaten 1831, die Maturitätsprüfungen (1839 und 1846 mit Bezug auf die frühere v. 1829), Inſtruction für die Claſſen-Ordinarien (1833) und die Errichtung eines pädagogiſchen Seminars in Göttingen zur Folge. Das Königr. Sachſen gab ein neues Regulativ für die Gelehrtenſchulen 1847 (vgl. Foß in Mützell II., 1. S. 22—64) und für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts 1848. In Württemberg und Naſſau wurden von beſonderen Commiſſionen neue Lehrpläne für die Gymnaſien ausgearbeitet und dann theils amtlich theils öffentlich den Betheiligten und Sachverſtändigen zur Prüfung vorgelegt (über den württembergiſchen Entwurf vgl. Schnitzer und Scheiffele in d. Pädagog. Vierteljahrsſchr. 1848. H. 3. und beſonders Mützell in ſ. Zeitſchr. II., S. 365—407 und 593—648). In Sachſen-Meiningen wurde im Herbſte 1836 eine neue Ordnung für die beiden Landesgymnaſien feſtgeſetzt, vgl. Seebecks Bericht darüber in Mützells Zeitſchr. I, 1, S. 99 ff. u. 2, S. 1 ff. Für das Schulweſen im Großherzogth. Baden machte das J. 1834 Epoche, wie aus der Verordnung über die Gelehrtenſchulen im Großherzogth. Baden nebſt dem Lehrplane für dieſelben, Karlsruhe, 1837 und dem Abſchnitte des Buches: Das höhere und niedere Studienweſen im Großherzogth. Baden; Konſtanz, 1846 S. 201—40 zu erkennen iſt; vgl. den Art. in dieſer Encyklop. I, S. 400 — 412. Auch über das Bayerſche höhere Schulweſen, deſſen wichtiger Lehrplan, 1829 gegeben und 1830 ſchon einer Reviſion unterworfen, von Fr. Thierſch ausführlich beſprochen iſt, iſt bereits oben I, S. 444 ff. ein Bericht gegeben worden, der die mancherlei Entwicklungsphaſen der neueren Zeit an den Tag legt; vgl. Döllinger, Ueberſicht der das Schulweſen in Bayern betreffenden Anordnungen. Nördlingen, (228 S.) gr. 8. Ebenſo iſt für Braunſchweig der Art. dieſer Encykl. I, S. 745 ff. zu vergleichen. Für die Herzogthümer Schleswig und Holſtein ſind die Jahre 1814 und 1848 epochemachend geweſen; jenes brachte dem Lande neun Gelehrtenſchulen, zu denen ſpäter noch eine durch Privatmittel fundirte zehnte kam, jede mit vier Lehrern und vier Claſſen. Dieſes erweiterte dieſelben zu ſechs Claſſen mit acht Lehrern außer den etwa erforderlichen Kräften von Hülfslehrern.

Die Rendsburger Gelehrtenſchule wurde in ein „Realgymnaſium,“ die langbewährte Huſumer in eine Bürgerſchule verwandelt. Die vielfach vorgeſchlagene Verwandlung mehrerer in Realſchulen ſcheiterte an dem empfänglichen Sinne des Volkes für die altbewährte claſſiſche Bildung. Das Kaiſerthum Oeſterreich endlich bietet vorzüglich ſeit dem J. 1848 vielfachen Stoff zu anziehender und lehrreicher Beobachtung, wird aber, da es fortwährend in einer mächtigen Entwickelung begriffen iſt, in einem beſonderen Artikel weiter unten ſeine Beſprechung finden. Das Wichtigſte für die frühere Zeit iſt enthalten in: Sammlung der Verordnungen und Vorſchriften über die Verfaſſung und Einrichtung der Gymnaſien, 5te Aufl. Wien 1847. Die Hauptſchrift aber iſt der amtliche: „Entwurf der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen in Oeſterreich. Vom Miniſterium des Cultus und Unterrichts.“ Wien 1849. 4.

War vor dieſen, in der neueſten Zeit entſtandenen ſtaatlichen Verbeſſerungen des höheren Schulweſens der Zuſtand in manchen Staaten, in denen es eben ſo ſehr an einer lebendigen Tradition aus der Reformationszeit, wie an einzelnen mächtigen Anregungen gefehlt hatte, noch ein recht troſtloſer, insbeſondere darum, weil es an einem eigenen, mit wahrhaftem Intereſſe für ſolchen Lebensberuf erfüllten Lehrſtande fehlte: ſo läßt ſich nach denſelben die doppelte Beſorgnis nicht unterdrücken, daß die Spuren eines Mangels an ſelbſtändiger Entwickelung dieſes Schulweſens vielfach immer ſtärker hervorgetreten ſind, und daß ungeachtet dieſer großen ſtaatlichen Fürſorge doch für den geſammten Gymnaſiallehrerſtand nicht überall diejenige äußere Stellung bereitet worden iſt, die demſelben entſprechend und durchaus nothwendig erſcheint, um auf einem Felde der öffentlichen Thätigkeit, wo bereits ein fühlbarer Mangel an Arbeitern eingetreten iſt, auch für die Zukunft tüchtige Kräfte zu gewinnen. Aber andererſeits hat die große Bedeutung der Sache und die allgemeine Aufmerkſamkeit auf ſie auch eine theoretiſche Durchbildung dieſes Zweigs der Pädagogik zur Folge gehabt, die der ausdrücklichen Anerkennung würdig iſt. Man iſt zwar in methodiſcher Beziehung zu weit gegangen und hat, je mehr man auf die Abfaſſung geeigneter Lehr- und Leſebücher Gewicht legte und in ihrer Production bis auf dieſen Tag unerſchöpflich blieb, der methodiſchen Thätigkeit einer durchgebildeten Lehrerperſönlichkeit in gleichem Maße Abbruch gethan. Dabei iſt eine gewiſſe Zerfahrenheit und eine nicht unbedeutende Abhängigkeit von zufälligen Einflüſſen nicht zu verkennen, welcher auch durch geeignete Maßregeln und namentlich durch die Errichtung pädagogiſcher Seminarien, auf welche früher Brzoska, ſpäter Thaulow mit einem in der Sache vollkommen begründeten Nachdruck gedrungen haben, bis jetzt nur noch an wenigen Stellen und meiſt in unzureichendem Maße Abhülfe bereitet worden iſt.

Die nachhaltigſte und wohlthätigſte Einwirkung übte, wenn es auch in vielfachem Widerſpruche zu gewiſſen Lieblingsneigungen der Zeit ſtand, das Werk von Fr. Thierſch über gelehrte Schulen (beſonders der 1. Bd., über die Beſtimmung der gelehrten Schulen und den Lehrſtand, und der 3. oder conſtruetive, Abth. 1—3, über die Einrichtung und Führung der gelehrten Schulen, 1826—29) aus. Er ſtellte eine ernſte und kräftige Pflege der claſſiſchen Studien den erneuerten Anforderungen des Realismus gegenüber und wollte ſich ſo wenig zu Conceſſionen verſtehen, daß auch ſelbſt die neben den alten Sprachen unentbehrlichſten Fächer, wie Mathematik und Deutſch, geſchmälert erſchienen. Unbedingt müßen wir zu dieſem claſſiſchen Werke immer wieder zurückkehren, und auch ſelbſt die Einſeitigkeiten desſelben im Auge behalten, um uns eben ſo ſehr gegen maßloſe Forderungen von der anderen Seite zu ſichern, wie ſie namentlich auch in den genannten beiden Fächern ſowohl theoretiſch geſtellt als praktiſch geübt worden ſind. Als Gegner von Thierſch traten namentlich Joh. Schulze mit ſ. reichhaltigen Erfahrung in den Berliner Jahrbb. f. wiſſenſch. Kritik, Jan. 1827. Nr. 11—14. und F. W. Klumpp in einem beſonderen Werke: über gelehrte Schulen nach den Grundſätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit, 2 Abth., Stuttg. 1829 f. auf, indem jener apologetiſch die bedeutenden Abweichungen des preußiſchen Unterrichts-

ſyſtemes mit ſeiner ſtärkeren Begünſtigung der ſ. g. Realien, wie ſie ſich im weſentlichen in allgemeiner Geltung erhalten hat, darlegte, dieſer aber dem eigentlichen Realismus entſchieden das Wort redete.

Nach einem faſt zehnjährigen Zwiſchenraume rief der von Lorinſer angeregte heftige Streit eine neue Reihe der ſchätzbarſten Arbeiten von Arx, Bäumlein, Deinhardt, Freeſe, Köhler, Rümelin, Scheibert, Seul, Werner u. a. hervor, die für die Gymnaſial-Pädagogik größtentheils einen bleibenden Werth behaupten. Insbeſondere ſtellte Deinhardt mit vorwiegender Rückſicht auf die preußiſchen Verhältniſſe nach dem Ideale allſeitiger Geiſtesbildung ein Syſtem der Lehrgegenſtände nach ihrer Ueber- und Unterordnung auf, das ebenſo ſehr durch die Unbefangenheit des Urtheils als durch die Schärfe und Beſtimmtheit der philoſophiſchen Entwicklung ſich Beifall erwarb, wenn auch auf die eigenthümlichen Bedürfniſſe der Lebensalter nicht immer gebührende Rückſicht genommen war. Durch alle aber wurde die immer genauere Feſtſtellung des Verhältniſſes zwiſchen den verſchiedenen Lehrzweigen und die bewußte Ableitung des Einzelnen aus einem klaren und beſonnenen Principe angeregt und gefördert. Nicht wenig trug dazu auch die Hervorhebung des hiſtoriſchen Princips bei, das vielleicht zuerſt im J. 1841 von Vilmar bei Beſprechung des Religionsunterrichts geltend gemacht wurde (der Unterz. verſuchte darnach die „Organiſation der Gelehrtenſchule," Lpz. 1843. zu conſtruiren). Dies war um ſo nöthiger, als ſich eine Zeitlang in Folge des Uebergewichts der grammatiſch-kritiſchen Schule in der Philologie auch in den Gymnaſien eine einſeitige Berückſichtigung der ſprachlichen Form und eine weit über den Bereich der Schule hinausgehende Uebung der Kritik geltend gemacht hatte. Dieſes veranlaßte den Dr. H. Köchly in Dresden in drei Flugſchriften (1845—48) „über das Princip des Gymnaſialunterrichts der Gegenwart" und „zur Gymnaſialreform" die Behauptung aufzuſtellen, daß thatſächlich dieſer Unterricht „mit dem Zeitbewußtſein in Widerſpruch ſtehe." Er verlangte mit Recht unter Beſeitigung der zahlreichen grammatiſch-kritiſchen Verirrungen eine weiter ausgedehnte Lectüre der Alten und eine tiefere Erfaſſung ihres Inhalts; mit ſeiner Verwerfung des Lateinſprechens, der lateiniſchen Aufſätze und ſtatariſchen Lectüre traf er aber ſo wenig das Rechte, daß vielmehr gerade die jüngſte Zeit wieder eine Reihe der erfahrenſten Stimmen und eifrigſten Ausſprüche zu Gunſten derſelben aufzuweiſen gehabt hat. Eine Entgegenſetzung ſtatariſcher und curſoriſcher Lectüre, ſtatt einer Verbindung beider, iſt wohl längſt aufgegeben. Das volle Gewicht der lateiniſchen Aufſätze aber iſt ſowohl in den pädagogiſchen Verhandlungen der Altenburger Philologen-Verſammlung trotz entgegenſtehender Anſichten anerkannt, als auch durch neue methodiſche Arbeiten auf dieſem Gebiete bethätigt worden. Und nachdem die Einſeitigkeit des früheren Latinismus hoffentlich für die Dauer und gründlich überwunden iſt, werden Stimmen und Leiſtungen, wie Nägelsbachs, Roths, Seyfferts u. a., die mit dem lebendigſten Zeugniſſe auf die Nothwendigkeit ſchriftlicher und mündlicher Uebung des Lateiniſchen für die Bewahrung edler Bildung überhaupt hingewieſen haben, auch in der Folgezeit nicht ungehört und nicht unberückſichtigt bleiben. Indem der Urheber dieſer Reformbeſtrebungen einen auch aus Nicht-Lehrern beſtehenden Verein dafür zu gründen ſuchte, wurde er aus ſeiner urſprünglichen Bahn heraus und immer weiter in die Reihen der Realiſten hinein gedrängt. Zu einer Ausgleichung der Gegenſätze konnte alſo dieſe Bemühung nicht dienen. Förderndes enthält Köchly's neueſte Schrift „Ueber die Reform des Zürcher Gymnaſiums. Zürich, 1859," namentlich entſcheidende Gründe gegen die Dispenſation vom Griechiſchen.

Daß das Jahr 1848 auch auf dieſem Gebiete neue Bewegungen, aber wenig dauernde Früchte gebracht hat, iſt zu begreifen. Um die Erlernung der alten und neuen Sprachen neben einander zu ermöglichen oder zu erleichtern, war durch Klopp u. a. eine von der bisherigen verſchiedene, aber ſchon früher von erfahrenen Schulmännern angedeutete Succeſſion des Sprachunterrichts vorgeſchlagen worden. Es ſollten die neueren Sprachen dem jüngeren Alter und den unteren Claſſen, die alten dem reiferen in den

oberen Claſſen vorzugsweiſe beſtimmt ſein. Die Sache kam beſonders in einer von ſchleswig-holſteiniſchen Lehrern in Rendsburg gehaltenen Verſammlung zur Sprache und wurde in einigen Druckſchriften weiter ausgeführt. Von größerer Wirkung hätte die in Berlin gehaltene Landesſchuleonferenz (vgl. Verhandlungen über die Reorganiſation der höheren Schulen. Berlin, 16. Apr. — 14. Mai 1849. 4.) werden können, wenn den Ergebniſſen ihrer Berathungen mehr praktiſche Folge gegeben worden wäre. Doch iſt der mittelbare Gewinn einer mächtigen Anregung zu bewußter Betrachtung der ganzen Aufgabe, einer klaren Präciſirung und allmählichen Ausgleichung der Gegenſätze und einer immer größeren, wahrhaft naturgemäßen Vereinfachung und Concentration nicht gering anzuſchlagen. Dieſer letzten Aufgabe iſt eine zu der Wichtigkeit derſelben in richtiger Beziehung ſtehende Aufmerkſamkeit von den verſchiedenſten Seiten gewidmet worden, die gewiß viel zu einer immer geſunderen Auffaſſung beitragen wird. (Vgl. auch Hudemann, zur Gymnaſialreform, beſ. mit Bezug auf d. Vereinfachung des Gymn.-Unterrichts. Berlin 1855.)

In dieſem fortwährenden Kampfe entgegenſtehender Richtungen und Principien bewegt ſich auch die Gelehrtenſchule der Gegenwart; ſie hat darum eine ebenſo ſchöne als ſchwere Aufgabe, deren glückliche Erfüllung von dem größten Werthe iſt, weil ſie einen Jahrhunderte lang geſchlungenen Knoten löst. Denn es iſt ebenſo wahr als treffend, was K. L. v. Roth neulich geſagt hat, daß unſere Gymnaſien und verwandten Anſtalten eine Zuſammenfügung des Melanchthon'ſchen und des Baſedow'ſchen Lehrplans erkennen laſſen. **Friedr. Lübker.**

Anm. der Red. zu S. 641. Particularſchule iſt nach Pfiſter, Herzog Chriſtoph S. 480 und Pfaff, Geſch. d. gel. Unterrichtsweſens in Württ. S. 71 ſynonym. mit lateiniſcher Schule.

Gelübde. Was wir mit dieſem Namen bezeichnen, das bildet gewiſſermaßen ein Correlat zu dem, was wir Verheißung nennen. Beides ſind Arten des Verſprechens, die durch ihre Beziehung auf Gott einen höhern Charakter unantaſtbarer Heiligkeit gewinnen; verſpricht Gott dem Menſchen etwas, ſo iſt das eine Verheißung, und „was er zuſagt, das hält er gewiß" (Pſ. 33, 4); verſpricht aber der Menſch ſeinem Gott etwas, ſo iſt das ein Gelübde; wenn er es bricht, ſo hat er „nicht Menſchen, ſondern Gott gelogen." (Ap. G. 5, 4.) Allerdings kann auch Menſchen gegenüber ein Gelübde ſtattfinden, z. B. einem Könige bei der Huldigung, einem Ehegatten bei der Trauung; aber auch in dieſem Falle wird das Verſprechen doch nur durch ſeine ausgeſprochene oder ſtillſchweigende, ja ſelbſt unbewußte Beziehung auf Gott, der gleichſam der Garant für die Erfüllung desſelben wird, zu einem Gelübde; dieſes iſt dann bloß eine andere, weniger ſolenne Form des promiſſoriſchen Eides. In gleicher Weiſe kann ich ſogar mir ſelbſt etwas geloben, aber damit, daß ich ein ſolches Gelübde nicht ſelbſt auch wieder aufheben kann (denn wenn dies als möglich auch nur gedacht wird, ſo iſt das ganze Gelübde von vorn herein illuſoriſch), gebe ich klar zu erkennen, daß dasſelbe einem Höheren abgelegt, daß die Verletzung desſelben ein Frevel gegen dieſen iſt.

Ueber die Rechtmäßigkeit des Gelobens in dieſem Sinne hat die Ethik, auf die wir auch hier zunächſt einen Blick werfen müßen, (außer der ſelbſtverſtändlichen Regel, daß man, was zu thun nicht erlaubt iſt, ebenſowenig zu thun geloben darf) kurz Folgendes zu ſagen: 1. Ein Gelübde iſt ſchlechthin verwerflich, wenn es in dem Sinne gethan wird, als dürfte Gott etwas verſprochen, eine Gabe, eine Ehre in Ausſicht geſtellt werden, um ihn hiedurch zu einer Vergünſtigung (z. B. zur Verleihung eines Sieges, zur Herſtellung unſerer Geſundheit ꝛc.) zu perſuadiren. Wir können Gott überhaupt nichts geben, das nicht zuvor ſchon ſein wäre, und können ihm keine Aufmerkſamkeit, keine Ehrenbezeugung verſprechen, die wir ihm nicht bereits ſchuldig wären; ihm alſo zu ſagen: wenn du meinen Wunſch erfüllſt, meinen Willen thuſt, ſo werde ich dir auch etwas zu Gefallen thun — womit ebenſo geſagt iſt: wenn aber jenes nicht, dann auch dieſes nicht, — das iſt ebenſo ſtupid als frivol. Es iſt ſehr richtig, wenn die Ethiker ſagen: „Der Chriſt hat nur Ein Gelübde: ſein ganzes Leben durchaus dem Willen Gottes zu heili-

gen, damit iſt jedes einzelne Gelübde zernichtet." (Schwarz, ev. chr. Ethik, II. S. 70 f. Rothe, Eth. III. S. 160.) Gute Werke, zu denen wir nicht zum Voraus ſchon verpflichtet wären, die nur einen höheren Grad von Vollkommenheit anzeigen (ſog. opera supererogativa), welche die katholiſche Kirche lehrt und anempfiehlt, giebt es nach evangeliſcher Erkenntnis nicht, auch Möhler, der da behauptete, die Reformatoren ſeien viel zu roh geweſen, um den zarten und feinen Sinn dieſes katholiſchen Dogma's zu verſtehen, hat uns mit ſeinen Sophismen weder von der Roheit des reformatoriſchen Gewiſſens noch von der Feinheit der betreffenden katholiſchen Lehre überzeugt. Es kann alſo 2. das Gelübde nur als pädagogiſche Maßregel zuläſſig ſein, die jemand gegen ſich ſelbſt anwendet, um dadurch zu etwas, was er ohnehin als ſeine Pflicht anerkennt, ſich ſelber zu nöthigen (z. B. zur Mäßigkeit), wobei die Meinung die iſt, daß, wo das allgemeine Bewußtſein der Pflicht etwa nicht ſtark genug wäre, um dem ſinnlichen Gelüſte Widerſtand zu leiſten, die Erinnerung an ein beſtimmt ausgeſprochenes Verſprechen jenem Bewußtſein zu Hülfe kommen werde; ich hoffe, durch dieſen Hebel meine Sittlichkeit aufrecht zu halten, weil ich mich, neben der Pflichtverletzung ſelbſt, auch noch der Schwäche, der Ehrloſigkeit eines Wortbruches ſchuldig machen würde. Durchs Gelübde mache ich eine Sünde, die zu begehen ich fürchte, weil ich mir ſelbſt nicht traue, zu einer doppelten Schuld und Schande, um mich auf dieſem Wege deſto gewiſſer vor ihr zu bewahren. Oder kann ſich das Gelübde auch auf etwas an ſich noch nicht nothwendig ſündhaftes beziehen, das ich mir aber durch einen ſolchen Entſchluß dennoch für immer verſage, weil ich die Erfahrung an mir oder andern gemacht habe, daß es ſehr leicht zur Sünde führt. Das Gelübde hat nie einen ſelbſtändigen ſittlichen Werth, es iſt immer nur ein aſcetiſches Mittel, um dem allgemeinen Sittengeſetz an irgend einem ſpeciellen Puncte deſto gewiſſer Genüge zu leiſten. Aber, wie alle aſcetiſchen Mittel, ſo hat auch dieſes nur Werth, wenn es der Einzelne kraft chriſtlicher Freiheit ſich ſelbſt auferlegt; es fragt ſich alſo, ob auch die Pädagogik einen Ort für das Gelübde hat, d. h. ob der Erzieher von dem Zögling ein Gelübde zu fordern berechtigt iſt? Oder ob gar der Erzieher ein Gelübde ablegen darf, das der Zögling zu erfüllen verpflichtet iſt?

Letzteres — um mit dem Aeußerſten anzufangen — liegt in der altteſtamentlichen Geſchichte vor, da z. B. Hanna, die Mutter Samuels, denſelben, ehe ſie noch Hoffnung hat, Mutter zu werden, dem Herrn zum Dienſte weiht; ebenſo wird Simſon ſchon in Mutterleib „ein Verlobter des Herrn." (Richt. 13, 5.) Sofern damit das ſogenannte Naſiräat bezeichnet iſt, das ſonſt vom Naſiräer freiwillig und auf beſtimmte Zeit übernommen wurde, war auch durch die mütterliche Prädeſtination zum Naſiräer der Freiheit des Sohnes nicht allzuviel vorweggenommen; beſtand doch die Verpflichtung eines ſolchen bloß in den drei Stücken: keinen Wein, überhaupt nichts berauſchendes zu trinken, ſein Haar nicht zu ſcheeren, und keinen Todten zu berühren; daß aber neben der Einhaltung dieſer Schranken im übrigen das Leben noch ein ſehr freies ſein konnte, beweiſt eben Simſons Geſchichte. Samuels Mutter dagegen hatte außer dem gewöhnlichen Naſiräat ohne Zweifel noch die ſpeciellere Abſicht, ihren Sohn für den Tempeldienſt zu beſtimmen. Aehnlich ſind die in der römiſchen Kirche ſo häufigen Gelübde, z. B. zum Dank für eine erſt gehoffte oder ſchon erlangte Wohlthat, eine Geneſung und dergl., einen Sohn zum Prieſter, eine Tochter zur Nonne beſtimmen zu wollen. Wenn bei einer Israelitin und im Zuſammenhange mit der providentiellen Führung wie mit den Inſtitutionen des Volks Israel jenes Gelöbnis als etwas berechtigtes, ja löbliches und ſchönes erſcheint: ſo iſt dagegen die katholiſche Art und Weiſe, über des Kindes Leben zu verfügen, ohne deſſen freie Zuſtimmung, ohne deſſen innere Befähigung abzuwarten, ſo fromm die Motive ſein mögen, ein Frevel, deſſen Verwerflichkeit durch die Superſtition, auf die er ſich ſtützt, nicht gehoben wird. Aehnliches kann freilich auch im Kreiſe des Proteſtantismus geſchehen, wenn die Beſtimmung eines Kindes für den geiſtlichen Stand (in älteren Zeiten häufiger, neuerlich wohl ſel-

tener) feststeht, ehe es geboren, ehe wenigstens irgend ein sicheres Merkmal vorhanden ist, daß das Söhnchen auch den inneren Beruf dazu hat. Ein elterliches Gelübde, es mag aus noch so brünstiger Frömmigkeit und Dankbarkeit entspringen, darf dennoch nie weiter gehen, als daß gelobt wird, das Kind christlich zu erziehen; ob aber aus ihm ein Pfarrer oder ein Kriegsmann, oder was überhaupt in specie aus ihm werden soll, das zu bestimmen hat der fromme Eigenwille der Eltern ebensowenig ein Recht, als elterliche Eitelkeit oder Familienehrgeiz. Das allein, wozu die Taufe die Eltern verpflichtet, kann auch Inhalt ihrer Gelübde sein; im übrigen haben sie erst zu erwarten, auf welchen äußern Beruf die innere Constitution jedes Kindes hinweist; daß man in jedem Beruf ein Diener Gottes sein kann, ist einem Protestanten ohnehin klar.

Was aber die Gelübde betrifft, die von Kindern selbst abgelegt oder gefordert werden, so ist die nächste und erste Form derselben diejenige, welche sich an die Abbitte (s. d. Art.) anschließt; wenn das Kind — freiwillig oder aufgefordert — dem Erzieher sagt: „ich wills nicht mehr thun," so ist das ein Gelübde, das dem innern Vorsatz, dem sich selbst fixirenden Willen, eine weitere Kräftigung verleihen soll, sofern die ausgesprochene Zusage, in Verbindung mit dem Moment einer wenigstens drohenden oder auch wirklich vollzogenen Strafe sich stärker ins Gedächtniß einprägt und bei wiederkehrender Versuchung zuverläßiger in Erinnerung kommt, alsdann auch energischer wirkt, als der bloße Vorsatz. In diesem hat es das Individuum formell nur mit sich selbst zu thun, kann also auch eher sich berechtigt glauben, den mit sich selbst gemachten Vertrag wieder aufzuheben oder Ausnahmen zu statuiren; im Gelübde aber macht sich das Individuum gegen Gott und Menschen verbindlich, muß sich also im Falle der Uebertretung, von diesen und vor diesen nicht nur an das Sittengesetz überhaupt, sondern an die von ihm anerkannte persönliche Verpflichtung, an sein gegebenes Wort erinnern lassen; davor fühlt es eine desto größere Scheu. In dieser Art behandelt, also namentlich an vorkommende Vergehen angeknüpft, wird das Gelübde, dessen religiöse Bedeutung immer hervorzuheben ist, seinen pädagogischen Werth nicht verleugnen. Der Erzieher kann aber der Ansicht sein, daß er auch zu solchen Dingen, die er nicht durch Zucht erzwingen kann, den Zögling durch Abnahme eines Gelübdes nöthigen und für alle Zukunft binden könne. So z. B. statt bloß zu ermahnen: vergiß nie, des Morgens und Abends zu beten, jeden Sonntag in eine Kirche zu gehen, des Jahres einigemal zu communiciren, kann der Vater, der Lehrer dem scheidenden Zögling ein heiliges Versprechen in diesen Beziehungen abnehmen; er hofft, daß dieser Act dem Zögling in Erinnerung bleibe, und, was vielleicht bei einem andern die einfache Ermahnung bewirken würde, oder was nicht einmal eine besondere Ermahnung mehr bedürfte, bei diesem Zögling durch obiges Mittel bewirkt werde. Wo ein solcher Hebel nöthig scheint, da mag er immerhin angewendet werden; wo aber nicht, da ists besser, man wendet ihn nicht an, wie man auch Eide nur da fordern darf, wo gar kein anderes Mittel zur Erreichung desselben Zweckes übrig ist. Doppelt in Acht nehmen aber muß sich der Erzieher davor, sich etwas geloben zu lassen, was je nach dem Lebensgange des Zöglings ihm zu einer drückenden Last werden kann, was ihm vielleicht nur die Wahl läßt, entweder sein Wort zu brechen oder sich unter der Fessel desselben unglücklich zu fühlen. Eine Mutter z. B., die ihrer heranwachsenden Tochter das Gelübde abnähme, nie außer dem Orte oder nie in einen andern Stand zu heirathen, nie etwas zu lesen, zu singen ꝛc., was nicht erbaulich-religiösen Inhalts sei — würde sich in jener Art pädagogisch versündigen. Wäre der Gegenstand des Gelübdes gar nur eine Schrulle, z. B. nie einen Schlafrock anzulegen, nie Schweinefleisch zu essen (auch unter den Gojim giebt es dergleichen Exemplare), so wäre es viel besser, der Zögling würde rundweg erklären, das verspreche er nicht, als daß er das Versprechen leistet mit der reservatio mentalis, es nicht zu halten.

Wofern aber ein Kind selber im stillen sich etwas gelobt, so wird der Erzieher — vorausgesetzt, daß er es überhaupt erfährt — darin wohl in den meisten Fällen ein

erfreuliches Zeichen ſittlichen Ernſtes und ſittlicher Kräftigkeit erkennen dürfen. Ein Knabe, der das Gelübde thut, immer zu beſtimmter Stunde früh aufzuſtehen, oder etwas, was er einmal gethan, nun, nachdem er den Schaden davon inne geworden iſt, niemals wieder zu thun, darf darüber gelobt werden, wenn er den Ernſt des Gelübdes mit der That beweist; wird er mit der Zeit laxer in der Haltung desſelben, ſo darf, wofern der Gegenſtand etwas löbliches iſt, der Erzieher ihn an ſein freiwilliges Gelübde erinnern; er ſoll zu ſeiner Beſchämung ſehen, daß, was er einmal geſprochen, auch wenn er ſelber es vergißt, darum nicht vergeſſen und begraben iſt. Wäre aber etwas krankhaftes, überſpanntes darin, dann iſt es beſſer, ihm gleich von vorn das Thörichte und Unausführbare ſeines Vorhabens darzuthun; ja, wie nach 4 Moſ. 30, 4—9 der Vater und der Ehemann das Recht hatte, jedes Gelübde, das Tochter oder Frau gethan, zu annulliren, (wenn er nämlich die Annullirung ſogleich ausſprach, ſo bald er es erfuhr): ſo hat der Erzieher auch das Recht, jedes thörichte Gelübde ſeines Zöglings zu annulliren und ihn von der Haltung desſelben vollſtändig zu abſolviren; eine Thorheit, die man zu thun gelobt hat, wird ja nicht dadurch gut gemacht, daß man ſie ausführt, d. h. zur erſten Thorheit eine zweite fügt, ſondern daß man ſich des Verſprechens ſchämt und vernünftig wird; vorausgeſetzt, daß nicht ein Dritter, der bei dem Verſprechen betheiligt war, durch das Nichthalten desſelben auf eine ungerechte Weiſe zu Schaden kommt, in welchem Fall es Sache des Erziehers iſt, eine Ausgleichung zu finden. **Palmer.**

Gemeinde. Gleichwie die im Staat zuſammengefaßte geſammte Volksgemeinde an der Schule ihr Intereſſe, ihre Pflichten und Rechte hat, deren Ausübung und Erfüllung ſie durch oberleitende Organe beſorgt, ſo ſteht auch die Einzelgemeinde zu ihren Schulen in einem Pflicht- und Rechtsverhältnis und hat ihr Intereſſe an der Unterweiſung der ihr zugehörigen Jugend zu bethätigen. Und gleichwie der allgemeine Volksgeiſt ſich im Schulweſen eines Volkes darſtellt und wieder aus demſelben Einflüſſe empfängt, ſo beſteht auch zwiſchen dem Ortsgeiſte einer Gemeinde und ihren Schulen ein wechſelſeitiges Verhältnis des Gebens und Empfangens, und hier iſt dasſelbe, namentlich in kleineren Gemeinden, ein ſehr nahes und bemerkbares.

Die Ortsſitte im Benehmen, ob roher oder feiner, ob Reinlichkeit oder Schmutz herrſcht, die Aufgeweckheit der Köpfe, das Aufgeſchloſſen- oder Verſchloſſenſein für geiſtige Intereſſen, ehrliche oder pfiffige Art, das Vorhandenſein oder der Mangel des religiöſen und kirchlichen Sinns bei den Gemeindeangehörigen, alle vorherrſchenden Eigenſchaften der Geſammtheit drücken ſich in den Schulkindern ſchon unbewußt ab und aus, und — vorausgeſetzt, daß nicht ein beſonders anregender oder ein beſonders untüchtiger Lehrer aufhilft oder verderbt — ſo kann man ſchon aus einem kurzen Einblick in die Schule ziemlich ſichere Schlüſſe auf den im Ort herrſchenden Geiſt machen, während andrerſeits der Schulgeiſt, wie er von treuen Männern gepflegt, von rohen und unwiſſenden Miethlingen verwahrlost wird, nach und nach Generationen von dumpfen Leuten hinterläßt, oder aber von wohlgearteten und geweckten Menſchen, die den „alten Schulmeiſter“ noch im Grabe ſegnen, erzeugen hilft. Es iſt namentlich der Charakter des Lehrers, zumal in kleineren und von der Welt mehr abſeits liegenden Gemeinden, der von lange nachwirkendem Einfluß zu ſein pflegt, während da, wo die Kinder mehrere Schulclaſſen bei verſchiedenen oft wechſelnden Lehrern durchlaufen, das erziehende Moment der Schule, als welches vorwiegend auf der ſtetigen Wirkung des Charakters beruht, in den Hintergrund tritt und die Schule mehr nur als Unterrichtsanſtalt für die Gemeinde wirkſam wird.

Wer von auswärts in eine Schule als Lehrer geſtellt wird, dem muß es angelegen ſein, den Gemeindegeiſt voraus wenigſtens ſo weit kennen zu lernen, daß er nicht von Anfang an durch Verſtöße gegen das Herkommen ſeiner Wirkſamkeit in den Weg tritt. Es geſchieht nicht ſelten, beſonders von jüngern und noch in der naiven Einbildung befindlichen, daß ſie im Eifer, neuen Boden zu legen, nur alten Boden abräumen und

dann auf Stein und Lehm säen, da nichts anwachsen will. Auch gegen Einseitigkeiten muß man Geduld haben und ehe man durch Leistungen in dem, was unbedingt nöthig und allen willkommen ist, das Vertrauen erworben, nicht gegen sie angehen; denn die Gemeinden sind eifersüchtig darauf, nicht selbst geschulmeistert zu werden, und wem sie solche Absicht anmerken, dem bereitet jedes Haus Hindernisse des Schulmeisterns in der Schule; dagegen von dem einmal Erprobten und Geachteten manches willig angenommen wird, wider das man gegenüber dem Voreiligen als ein ungebührliches Sicherausnehmen sich zur Wehre setzt. Wer den Beruf hat, auf ein größeres Menschenganze zu wirken, hat dabei eben so zu verfahren, wie wer auf den Einzelnen wohlthätig wirken will, nämlich mit dem Guten das an demselben ist und mit dessen starker Seite sich verbinden und daran eine Bundesgenossenschaft wider seine Schwächen und das Böse an ihm gewinnen.

Es ist dies nöthig, um mit Erfolg und um mit Freudigkeit zu wirken. Wer aber, etwa dem ersten äußern Eindruck oder übien Nachreden folgsam, in einer Gemeinde nur eine verdorbene oder unwissende, abergläubische ꝛc. sieht, und alsbald wie ein Reformator auftreten zu müßen glaubt, der ruft alles Schlimme in ihr wider sich in den Kampf, ohne daß er das Gute an ihr zum Bundesgenossen erhält. Auch in den verschrieensten Gemeinden sind etliche von den Siebentausend (1. Kön. 19, 18 coll. V. 14), und unter der rauhen Oberfläche harrt da und dort ein gutes Sämlein auf milden Sonnenschein, das bei stürmendem Dreinfahren zurückhält. Dem Lehrer der Kinder gilt und hilft ganz besonders auch in der Gemeinde das „werdet wie die Kinder"! und geräth einem solchen manches, das demjenigen mislingt, der sich als den expressen Bildungsobermeister in einem Orte einführt. Andrerseits aber soll man sich hüten, nicht Gunst zu suchen durch Anschmiegen an die schlimmen Seiten des Ortsgenius, als womit mans freilich bei den Leuten oberflächlich schnell gewinnt, aber als Diener fremder Sünde sein Amt schändet und seine Person doch bald um die Achtung bringt. Das Vertrauen und die Achtung, welche ein Lehrer in der Gemeinde genießt, die gehören auch zu den gewichtigen Imponderabilien des Schul- und Gemeindelebens und er hat es beim Unterrichten zu genießen, wenn in den Häusern beim Essen wohlwollend und ehrend von ihm gesprochen wird, gleichwie den Eltern und der Gemeinde zu gut kommt, ihnen die Haus- und Straßenpolizei erleichtert, was er miterziehend an seinem Theil zur Beförderung guter Zucht und Sitte beiträgt.

Die natürlichen Interessen der Gemeinde an der Schule finden ihren formellen Ausdruck und ein berechtigtes Organ in den Ortsschulbehörden, deren Aufgabe sowohl in der ökonomischen Fürsorge als in der Beaufsichtigung besteht und da, wo die Lehrer durch Gemeindewahl bestellt werden, haben jene Interessen besonders günstige Gelegenheit, sich geltend zu machen, obwohl nicht selten dabei auch Interessen von anderer Art und zum Nachtheil der Schule sich geltend zu machen wissen. Durch Misbrauch dieses Rechts ist daher dasselbe in Miscredit gekommen und in einigen Staaten (z. B. Württemberg) abgeschafft worden, obwohl es an sich ganz wohl begründet, auch sehr natürlich erscheint, daß die Gemeinde, welche die Schulkosten und die Besoldungslast trägt, auch den Lehrer, seine Befähigung vorausgesetzt, bestelle. Ein Recht der Einsprache gegen das Zuschicken von untauglichen und anrüchigen Lehrern sollte den Gemeinden zum mindesten eingeräumt sein, zumal, wo Schulzwang statt findet und also die Eltern ihre Kinder solchen Lehrern anvertrauen müßen. Auf das Wohl ihrer Jugend eifriger bedachte Gemeinden haben sich auch schon dadurch einen Einfluß auf die Besetzung ihrer Lehrstellen zu sichern gesucht, daß sie gegen Einräumung des Rechts einer Negative und eines Vorschlags aus der Zahl der von der höhern Behörde für competent erklärten Bewerber die Besoldungen über das Normalmaß hinaus erhöhten. Mit der steigenden Einsicht in den Werth eines guten Schulunterrichts dürften sich solche und ähnliche Auskünfte verallgemeinern, und wenn es wohl vor Zeiten geschehen konnte, daß eine Gemeinde ihr Schulamt an den Wenigstnehmenden veraccordirte, so steht nunmehr

eher bevor, daß da und dort der Lohn erhöht wird, um sich höhere Leistungen zu sichern (vgl. d. Art. Anstellung).

Den localen Schulbehörden liegt die Pflicht ob, für die ökonomischen Bedürfnisse der Schule sei es unmittelbar, oder durch Vertretung der Schulinteressen gegenüber von den Verpflichteten — Stiftungen, Patronen, Gemeindekassen, zu sorgen; zugleich kommt ihnen das mehr oder weniger ausgedehnte Recht zu, die Schulpolizei zu üben, welche sowohl in Ueberwachung der Kinder (Abrügung der Schulversäumnisse, Bestrafung schwerer Schulvergehen) und im Anhalten der Eltern zu ihrer Pflicht, die Ordnung der Schule wahren zu helfen, als auch in Ueberwachung der Lehrer selbst, ihres berufsmäßigen Wirkens und ihres Wandels besteht. Die technische Aufsicht führt nun zwar in der Regel und naturgemäß der Geistliche, durch den zugleich die wichtigsten Interessen der kirchlichen Ortsgemeinde in der Schule vertreten sind, aber es liegt in den wesentlichen Rechten der Gemeinde, daß auch ihre bürgerlichen Organe, die obrigkeitlichen Personen, Einsicht in die Art und Weise, wie geschult und was gelernt wird, zu nehmen haben. Die wirkliche Ausübung dieses Rechts freilich hängt sehr von den Umständen ab, und zwar nicht bloß von dem innern Interesse der dazu Berufenen, sondern auch von ihrer äußern Lage wie von ihrem eigenen Bildungsstand, oftmals auch von der Persönlichkeit der Lehrer wie der Geistlichen. Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß jenes Recht sparsamer, als zu wünschen wäre, ausgeübt wird und daß oft eine bedauerliche Unkenntnis der eigenen Schule bei den Betreffenden vorhanden ist, eine Unkenntnis, welche den unfruchtbaren Klagen über Misstände des Schulwesens ins allgemeine hinein zur Seite geht und Vorschub leistet und der Einzelschule die nöthige Correctur sowie die Aufmunterung entzieht, die ihr aus einer lebendigen Betheiligung der obrigkeitlichen Gemeindevertreter zukämen. Bei diesen das vorhandene Interesse zu erhalten und zu mehren, das mangelnde zu wecken müßen sich Geistliche und Lehrer angelegen sein lassen, und genügt es hier nicht bloß an der Erinnerung an ihre Pflicht, man muß ihnen die Erfüllung derselben auch erleichtern. Eine langweilig angelegte Schulprüfung verscheucht sie, eine muntere kann sie fesseln; mit einem zuvor eingeübten Schauspiel prunken sehen widert an, ein ehrliches Wesen thut wohl. Es ist übrigens zu bedenken, daß in Gegenden und Orten, wo das Hauptvermögen der meisten Bürger in ihrer Arbeitszeit liegt, sie mit ihrer Anwesenheit bei Schulprüfungen und Visitationen ein Opfer bringen und daß lange nicht überall die Gemeindesenate aus wirklich Alten bestehen, die den ruhigeren sorgenfreien Rest eines im Privaterwerb zugebrachten Lebens den öffentlichen Angelegenheiten widmen könnten. Und vielleicht darf auch das mit in Anschlag gebracht werden, daß der schnelle Wechsel der Lehrmethoden in unserer modernen Pädagogik manchem in seiner Knabenzeit wohlgeschulten Mann die Schule, in deren Art er sich nicht mehr zurechtzufinden vermag, fremd und unangenehm macht. Man läßt sich im Alter gerne an das erinnern, was man in der Jugend gelernt, und mißt die jetzige Jugend leichter, wenn sie im nemlichen Geleise lernt, darin man einst selbst gegangen; aber fast lauter neuklingende Dinge hören bringt ein Gefühl von Beschämung und dem, der sich nimmer zu orientiren weiß, auch Langeweile. Es gehört zur Schulpolitik, bei öffentlichen Prüfungen, an welchen die Vertreter der Gemeinde sich betheiligen, die Schule so vorzuführen, daß es dem Neuern niemals an Anknüpfungspuncten an das Aeltere fehle und daß jeder Betheiligte von natürlichem Verstand sich angesprochen finde.

Uebrigens darf man sich von einem lebhafteren Interesse des Rathhauses für das Schulhaus nicht allzuviel Vorschub versprechen. Allerdings wird es ermunternd wirken, aber am Ende muß doch jedes Ding in der Welt aus sich selbst etwas sein und vor allem auf sich selbst stehend sich zu den andern stellen. So auch die Schule. Und wenn sie wirklich ihren Meister hat, so wird sie ihren Werth geltend machen, sei es mit oder ohne die „Herren" auf dem Rathhaus. Es kommt weniger darauf an, ob und wie die Schule als in den Organismus der Gemeindeverwaltung gehörig taxirt

wird, als daß sie mithilft solche Leute bilden, die hernach in der Gemeinde als Bürger und als Christen sich ausweisen. A. Hauber.

Gemeindeschulen, s. Communalschulen.

Gemein, Gemeinheit. Das Eigenschaftswort wird in doppelter Bedeutung gebraucht, in socialer und moralischer, das Hauptwort — abgesehen von seiner Bedeutung als universitas — nur in moralischer. Man redet vom gemeinen Mann, von gemeinen Leuten, Ständen und versteht darunter den in Absicht auf Bildung roheren, in den untergeordneten Stellungen befindlichen Theil des Volks; wenn man aber jemand einen gemeinen Menschen heißt, so bezeichnet man damit seine niedrige Sinnesart. Es giebt gemeine Menschen auch in den höchsten und gebildetsten Ständen, und giebt unter den gemeinen Leuten noble Menschen. Gemeinheit ist nicht das Gegentheil des Feinen, sondern des Edlen, Ehrenhaften, das auch im ungeschliffenen Zustand doch nicht gemein genannt werden darf. („Der Edelstein kann roh sein, aber nicht gemein." Döderlein, Neue Jahrbücher 1857, 1. S. 7.)

Gemein im moralischen Sinn ist derjenige, welcher bei seinem Handeln das Ehrgefühl mit Bewußtsein und Absicht verleugnet, und ohne sich vor sich selbst und vor andern zu schämen auf die Befriedigung seiner egoistischen Triebe ausgeht. Es entstehen auf diese Art einzelne gemeine Handlungen, sowie ein gemeiner Habitus. So begeht, wer stiehlt, lügt, schimpft ꝛc. eine gemeine Handlung, wer sich dem Betrug, Geiz, Neid ꝛc. ergiebt, sinkt in die Gemeinheit, welche sodann in Frechheit übergeht, wo man sich seiner niedrigen Denkungs- und Handlungsweise dazu noch rühmt. Auf intellectuellem Gebiet äußert sich die moralische Gemeinheit als Verleugnung, Spott und Haß gegenüber dem Idealen. Der gemeine Mensch unterscheidet sich darin von dem gewöhnlichen Menschen, daß dieser sich gegen Ideales gleichgültig, jener feindselig verhält. Er glaubt nicht an edle Motive in den Handlungen der Menschen; selbst unfähig der Begeisterung, ist ihm eine solche bei andern zuwider und gilt ihm entweder als dumm oder erheuchelt. Niederträchtigkeit ist für ihn ebenso die Voraussetzung zu dem, was andere thun, als die Grundlage des eigenen Thuns. Der Materialismus ist seine bewußte oder unbewußte Philosophie, sowohl praktische als speculative; und der große Anhang unter allen Schichten der heutigen Gesellschaft, dessen sich etliche frivole den Stoff anbetende Naturforscher erfreuen, rührt eben daher, daß sie Prediger und Priester der Gemeinheit sind.

In Schulen und Erziehungsanstalten sind die gemeinen Seelen ebenso ein Gift für die Genossen, wie ein schweres Kreuz für den Erzieher, und letzteres um so mehr, je weniger sie oft eigentlich wider die Gesetze verstoßen, und weil man der gemeinen Gesinnung selten mit Strafe beikommt. Die Persönlichkeit des Erziehers muß hier das meiste thun; ist sie Achtung gebietend, offenbart sich in ihr neben der die Schwachheit mit Geduld tragenden Liebe der das Niederträchtige zu Boden haltende Eifer der sittlichen Entrüstung, so wird sich vor ihr die Gemeinheit wenigstens nicht breit machen und ihre Ansteckungskraft sich vermindern. Ein Miethling freilich und ein aus Eigennutz parteiischer Lehrer kann sich über das Vorkommen derselben nicht beklagen, denn er selbst ists, der die Gemeinheit befördert, indem er sie übt; es giebt auch eine Behandlung der Geschichte, unter welcher der ideale Sinn nothleidet; wer die jungen Leute in ihr nichts als ein von Thorheit und Schlechtigkeit aufgeführtes Schauspiel erblicken lehrt, verleitet sie leicht, sich selbst zur Uebernahme entsprechender Rollen zu bereiten. Dagegen das Aufzeigen des Edlen und Großen in der Geschichte nährt edle Gesinnungen; nur ist sich vor Uebertreibung und falschem Pathos zu hüten, wodurch die Jugend zu Widerspruch und Spott gereizt wird. Die Classiker bewähren auch darin ihren hohen Werth, daß sie das Edle an den Erscheinungen und Charakteren eben so schlicht als kräftig aufzeigen, und daß kein von ihnen als groß geschilderter Mann bei näherer Betrachtung klein wird, etwa den Cicero ausgenommen, der aber nur sich selbst zu groß gemacht, und wenn Tacitus die Schlechtigkeit und Erbärmlichkeit des verfallenden Roms

zeichnet, so geschieht es unter erhebender Hinweisung auf die tragischen Persönlichkeiten, welche die alte Tugend und Mannhaftigkeit auch in der schlechtesten Zeit zu bewahren wußten, und mit einem Adel der Gesinnung, welcher gerade gegenüber der elenden Wirklichkeit das Licht der Idealität nur desto heller leuchten läßt. — Man hat schon besorgt, daß das Lesen des alten Testaments den idealen Sinn der Jugend beeinträchtige; und man pflegt dabei auf die Offenheit hinzuweisen, womit die Menschlichkeiten und die schweren Verirrungen eines David und Salomo sowie der Erzväter in der Bibel dargestellt werden. Bei oberflächlicher, noch mehr bei leichtfertiger Behandlung der alttestamentlichen Geschichte wird allerdings die Jugend daraus eher Schaden als Gewinn ziehen; aber eine richtige und ernste Behandlung wehrt nicht nur dem Schaden, sondern führt vielmehr zu einer heilsamen Erkenntnis, indem sie aufzeigt, wie tief das, „was alle bändigt, das Gemeine," im Menschenherzen wurzelt, indem sie erkennen hilft, wie mächtig die Nachl sei, aus der zum Licht zu bringen unser Beruf ist, und indem sie eben dadurch der romanhaften Idealität, von welcher hingenommen man so gerne Empfindungen und Worte für die Sache selbst hält, die große Weite zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal beschämend und in der That reinigend entgegenhält. Weit entfernt daher, daß jene Geschichten dem gemeinen Sinn Vorschub leisteten, leiten sie vielmehr zu der Demuth, welche eben den Menschen vor demjenigen Sinken aus der Höhe in das Niedrige bewahrt, das der Hochmuth verschuldet. Vornehmlich aber ist zu beachten, daß alle jene mit Flecken behafteten Persönlichkeiten nur auf der Peripherie jenes Kreises stehen, in dessen Mittelpunct Jesus Christus, der in seiner sittlichen Erhabenheit demüthigste Menschensohn erblickt wird, der lehrend und lebend dazu auffordert, alle Gemeinheit in der Wurzel auszurotten durch Trachten nach dem, das droben ist.

Ein bei der Jugend häufig vorkommender Ansatz von gemeiner Art ist — das rohe Betragen, das übrigens keineswegs überall aus innerer Roheit entspringt, sondern worin sich theils das ungelenke Wesen, das sich in die Formen der Geselligkeit noch nicht zu finden weiß, kund giebt, theils der natürliche Uebermuth der Jugend, der in jene Formen sich nicht schicken will, und im unordentlichen etwas außerordentliches und geniales zu haben vermeint. Zwar pflegt bei den meisten das Leben selbst hierin bald eine Aenderung hervorzubringen und unversehens aus dem Wildfang einen oftmals nur allzuzahmen, geschniegelten und gebügelten Menschen zu machen, der sodann selbst wieder durch das Lächerliche seines pedantischen oder eitlen Benehmens den Gegensatz bei den Jüngeren hervorruft. Aber der Erzieher thut doch besser, selbst Hand anzulegen, durch vernünftige Vorstellung und geordnete Einwirkung das Unschickliche bei Zeiten niederzuhalten und Cicero's Wort (Offic. I. 28, 99) einzuprägen: justitiae partes sunt, non violare homines, verecundiae, non offendere, in quo maxime perspicitur vis decori. Gewiß ist es unpädagogisch, an der Aeußerung von Kraft und Werdetrieb, die zuweilen in den Unförmlichkeiten des jugendlichen Benehmens sich offenbaren, eine die letztere befördernde Freude zu zeigen. Man muß sich vergegenwärtigen, daß im Burschikosen nicht der nothwendige Uebergang zum Männlichen, sondern manchmal auch der Untergang und das Verpuffen desselben liegt, und daß rohe Formen, wenn gleich nicht aus roher Absicht angenommen, eine rückwirkende Macht ins Innere haben. Wenn daher umgekehrt in den Schulen auf äußern Anstand gesehen wird, und zwar je früher je besser, so giebt dies ebenfalls mit einen Beitrag zur inneren Erziehung. — Vergl. d. Art. Anstand und Döderlein Reden u. Aufs. I. S. 153 f. über Plebejität.

A. Hauber.

Gemeinsinn. (Kant, Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hartensteins Ausg. VIII., S. 266 ff. Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twesten. Berlin, 1841, S. 51 ff. 122 ff. Ders., Erziehungslehre, S. 40 ff. S. 590 ff. Rothe, Theologische Ethik, III., S. 602 ff.

Palmer, Evangeliſche Pädagogik, II. 125 ff. 312.) „Laſſet uns aber rechtſchaffen ſein in der Liebe und wachſen in allen Stücken an dem, der das Haupt iſt, Chriſtus, aus welchem der ganze Leib zuſammengefüget, und ein Glied am andern hanget durch alle Gelenke; dadurch eines dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeden Gliedes in ſeiner Maße, und machet, daß der Leib wächſet zu ſeiner ſelbſt Beſſerung und das alles in der Liebe.“ Mit dieſen Worten hat der Apoſtel Paulus (Eph. 4, 15 und 16) der Beſtimmung des Menſchen zur Gemeinſchaft in Bezug ſowohl auf ihr letztes und höchſtes Ziel, als auf ihr Princip und die beſtimmte Art ſeiner Verwirklichung, den unübertrefflichen Ausdruck gegeben. Zugleich deutet dieſer Ausdruck auf die Vollendung und auf die verklärende Weihe hin für alle mehr oder weniger unvollkommenen Verſuche der vorchriſtlichen Welt, den Begriff ſittlicher Menſchengemeinſchaft zu beſtimmen und zu verwirklichen, wie ſie in Bezug auf die ſtaatliche Gemeinſchaft bei dem griechiſchen Volke, in Bezug auf die religiöſe bei dem Volke Iſrael in der bedeutſamſten Geſtalt vorliegen; und ebenſo bietet er den Maßſtab dar, wornach alle gegenwärtigen und künftigen Verſuche dieſer Art zu meſſen und zu beurtheilen ſind. Denn ohne allen Trieb zur Gemeinſchaft, ohne allen Gemeinſinn iſt der Menſch niemals und nirgends; der Gemeinſinn iſt ſeiner Natur eingeboren, indem er ohne die Gemeinſchaft weder zu einem menſchlichen Bewußtſein erwachen, noch ein menſchliches Leben leben kann. Das Chriſtenthum erkennt als die Vollendung aller menſchlichen Gemeinſchaft in extenſiver und intenſiver Beziehung und als das höchſte Ziel, welches allem Gemeinſinn vorgeſteckt iſt, die unſichtbare Gemeinſchaft des Reiches Gottes. Ihr zu dienen, ſind alle ſichtbaren Gemeinſchaften berufen, unmittelbar die kirchliche Gemeinſchaft, auf welche auch die angeführten Worte des Apoſtels zunächſt ſich beziehen; doch enthalten die darin ausgeſprochenen Forderungen auch für die beiden andern Grundgemeinſchaften, die häusliche und die bürgerliche, das Grundgeſetz. In der katholiſchen Kirche waren bei der einſeitigen Vordringlichkeit, womit die äußere kirchliche Gemeinſchaft ihre Anſprüche geltend machte, die beiden letzteren nicht zu ihrem Rechte gekommen. Dagegen ſtellte die evangeliſche Kirche ſofort in ihrer Lehre von dem status hierarchicus triplex, welcher in den status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus ſich gliedert, ſowohl die eigenthümliche Beziehung eines jeden dieſer drei Stände auf das gemeinſame Ziel des Gottesreiches, als ihr gegenſeitiges Verhältnis dem Princip nach ſehr richtig dar. Doch kam es auch hier vorerſt nicht zur Ausführung des Princips in dem vollendeten Bilde eines chriſtlichen Geſellſchaftsorganismus und noch viel weniger zu ſeiner Durchführung im Leben; vielmehr wurde die vorherrſchende Bemühung um Feſtſtellung des kirchlichen Lehrbegriffs und der äußeren kirchlichen Ordnung, welcher der Einzelne ſich einfach zu unterwerfen hatte, Veranlaſſung, daß das unbefriedigte Bedürfnis nach freierer individueller Bewegung und gliedlicher Lebendigkeit des ſtaatlichen Lebens auf Abwegen Befriedigung ſuchte, auf welchen auch die pädagogiſchen Reformbeſtrebungen in die Irre geriethen. Es entſtand jene ſelbſtſüchtige Pädagogik, welche das heilige Band zwiſchen dem Zögling und der Gemeinſchaft zerriß und kein höheres Ziel kannte, als das äußere Wohlſein und Wohlergehn des egoiſtiſch iſolirten Individuums, und dieſen Tendenzen ſtellte dann der Philanthropinismus ſtatt der Aufgabe, den Zögling um ſeines ewigen Heils willen zu einem Bürger des Reiches Gottes zu erziehen, das Phantom des „nützlichen Weltbürgerthums“ zur Seite, deſſen bodenloſe Allgemeinheit nicht die Kraft hatte, den „Weltbürger“ davon abzubringen, daß er doch vor allen Dingen auf den eigenen Nutzen bedacht war. Es gehört zu dem werthvollſten Gewinn der neueren Pädagogik, daß ſie die Bedeutung des realen Zuſammenhangs des Individuums mit der häuslichen, der bürgerlichen und der kirchlichen Gemeinſchaft erkennen und den Segen würdigen gelernt hat, welcher dem Zögling vor und neben jeder abſichtlichen pädagogiſchen Einwirkung aus dieſen Gemeinſchaften zufließt. Es iſt die Aufgabe der Erziehung, den Sinn für jene Gemeinſchaften, den Gemeinſinn, wach zu erhalten und zwar ſo, daß er in dem Be-

wußtſein der Beſtimmung für die höchſte und heiligſte Gemeinſchaft des Reiches Gottes ſeine eigentliche Grundlage findet, und ſo neben der Anhänglichkeit für das in jenen Gemeinſchaften bereits Beſtehende und dem Streben, es zu erhalten, zugleich die Kraft und die Fähigkeit gewinnt, reinigend und fördernd auf ſie einzuwirken. Wie aber der rechte Sinn für die irdiſchen Gemeinſchaften nur aus dem Sinne für die unſichtbare hervorgeht, ſo kann umgekehrt der rechte Sinn für die unſichtbare Gemeinſchaft des Gottesreiches nur in dem Sinne für die irdiſchen ſich bewähren, in welche uns Gott geſtellt hat. In dieſem Berufe ſollen wir Gott in ſeinem Reiche dienen und wer die Gemeinſchaften nicht liebt, die er ſieht, deſſen Liebe zu derjenigen, die er nicht ſieht, iſt entweder unwahr oder ſchwach oder krankhaft.

Wir verſtehen unter Gemeinſinn oder Gemeingeiſt die bewußte und lebendige Bezogenheit des Individuums auf die Gemeinſchaft oder auf die Gemeinſchaften, deren Glied es bildet, ſo daß es jede Förderung der Gemeinſchaft als eine Förderung des eignen Lebens angenehm, jede Störung der Gemeinſchaft als eine Hemmung des eignen Lebens unangenehm empfindet. Gemeinſinn drückt jene Beziehung mehr nach der Seite der Empfänglichkeit aus und inſoweit ſie auf dem unmittelbaren Berührtwerden des Individuums durch die Gemeinſchaft beruht; Gemeingeiſt hebt mehr die Selbſtthätigkeit hervor und den freien Ueberblick über die Geſammtheit des Lebens der Gemeinſchaft. (Ueber d. Segen des engl. Gemeingeiſts ſ. Wieſe S. 106 ff.)

Inſofern es ſich nun um den Gemeinſinn handelt, der ſich innerhalb der Familie bethätigen ſoll, können wir uns kurz faſſen, da in dieſer Rückſicht alles weſentliche ſchon in dem Art. Familie, Familiengeiſt, Familienſinn bemerkt worden iſt. Die Familie iſt die erſte Gemeinſchaft, in welche der Menſch eintritt, und er gehört ihr in den eigentlichen Kinderjahren ausſchließlich an. Sie iſt nicht bloß die Grundlage, ſondern auch das Vorbild für die übrigen Gemeinſchaften. Der Hausvater hat ein königliches Amt zu vertreten, inſofern er die Ordnung des Hauſes wahrt und die Familienglieder zum Gehorſam gegen ſie anhält, ein prieſterliches Amt, inſofern er ihre Beziehung zu Gott lebendig erhält: das „Fürchte Gott, ehre den König“ muß vor allem in der Familie gelernt und geübt werden. Den Eltern gegenüber äußert ſich der Gemeinſinn in nie aufhörender dankbarer Liebe und Verehrung und in willigem Gehorſam und wird ſo Vorübung für die Art, wie der Zögling, wenn er ſpäter in die größeren Gemeinſchaften als mündiges Glied eintritt, gegen die Auctoritäten ſich zu verhalten hat, welche das Geſetz dieſer Gemeinſchaften vertreten. Durch Verträglichkeit und Dienſtwilligkeit gegen die ungefähr gleichaltrigen Geſchwiſter bereitet er ſich auf das rechte Verhalten gegen Gleichberechtigte, durch Nachſicht und freundliche Unterſtützung der jüngeren auf das Verhalten gegen ſolche vor, welche von ihm abhängig ſind. Im Verhältnis zu den dienenden Gliedern des Hauſes lerne er den Werth ſchätzen, welche auch eine untergeordnete Thätigkeit für das Ganze hat, und auch in dem Diener den Menſchen achten und lieben, und je weniger das Kind ſelbſt noch dieſe Dienſtleiſtungen entbehren kann, deſto weniger darf ihm geſtattet werden, denen gegenüber ſich als Herrn zu fühlen und zu benehmen, von welchen es vielmehr rückſichtlich der unerläßlichen Bedingungen des täglichen Lebens noch vollſtändig abhängig iſt. Nichts iſt ſo geeignet, in Bezug auf dieſes für die Bildung eines geſunden und tüchtigen Gemeinſinnes ſo überaus wichtige Verhältnis den rechten Sinn zu erwecken, als wenn alle Glieder der Familie täglich in gemeinſchaftlicher Hausandacht vor den treten, vor welchem kein Anſehen der Perſon gilt, ſondern alle gleich ſind, inſofern ſie ſeiner höchſten Segnungen, mit welchen kein irdiſches Gut zu vergleichen iſt, alle gleichmäßig bedürftig ſind und theilhaftig werden können. Endlich dient die Gaſtfreundſchaft, welche die Familie übt, dazu, den Sinn für die weitere geſellige Gemeinſchaft zu erwecken und vor Beſchränktheit und Einſeitigkeit zu bewahren. Doch ſollte dieſer weitere geſellige Verkehr nie dahin führen, daß der eigentliche Schwerpunct des geſammten perſönlichen Lebens des Menſchen außerhalb ſeiner Familie fällt: „hier ſind die ſtarken Wurzeln ſeiner Kraft“

und hier nur ſollte er ſeine volle Heimat finden. Auch ſind die natürlichen Bande, welche die Familienglieder zuſammenhalten und der häuslichen Gemeinſchaft jene eigenthümliche Innigkeit geben, wodurch ſie für die übrigen geſelligen Verhältniſſe ein Muſter wird, ſo ſtark, daß in dem heranwachſenden Geſchlechte der häusliche Gemeinſinn leicht ſich bilden wird, wenn er nur in dem früheren kräftig vorhanden iſt. Bei dem abſichtlichen Bemühen, den Gemeinſinn zu wecken und zu nähren, hat ſich übrigens die Erziehung zu hüten, daß ſie dem berechtigten Streben des Zöglings nach einem eigenthümlichen Leben und einem eigenthümlichen Beſitz nicht zu nahe tritt, da es ja zum Begriffe einer freien ſittlichen Gemeinſchaft gehört, daß ſie aus Gliedern beſteht, welche den Geſammtzweck in ihrer eigenthümlichen Weiſe zu fördern berufen ſind. Eigenſinn und Selbſtſucht muß der Gemeinſinn unterdrücken, die Eigenthümlichkeit anderer aber muß er anzuerkennen und zu ertragen verſtehen, und wenn es in der Ordnung iſt, daß ein Kind mit dem was es beſitzt nicht geizt, ſondern das andere unterſtützt und daraus ihm mittheilt, ſo würde dagegen eine communiſtiſche Eigenthumsloſigkeit, welche alles zum Gemeingute aller macht, die natürliche und vollkommen berechtigte Freude an einem eigenen Beſitze und damit den rechten Sinn für Ordnung und ſparſames Erhalten des Eigenthums unmöglich machen, da das eine das Werk ſeines ordnenden Sinnes nur zu häufig durch das andere zerſtört ſähe, und am Ende allen das Intereſſe an der Erhaltung der Ordnung ſchwinden müßte.

Aus dem elterlichen Hauſe tritt das Kind in die *Schule*, aus dem auf einer natürlichen Verbindung ruhenden Familienleben in eine freie ſittliche Gemeinſchaft, welche aber als ſolche geeignet iſt, in anderer Weiſe, als die Familie, auf die ſtaatliche und die kirchliche Gemeinſchaft vorzubereiten, die gleichfalls nicht auf einer natürlichen, ſondern auf ſittlicher Nothwendigkeit beruhen. Gerade von dieſer Seite leuchtet recht deutlich ein, wie die Schule nicht etwa nur ein nothwendiges Uebel iſt, weil der Familie in der Regel die äußere und innere Möglichkeit fehlt, die Erziehung zu vollenden, ſondern daß ſie durch die Natur der Sache gefordert iſt, zumal für Knaben, welchen ſie als Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf dienen ſoll, draußen, in dem nach Umſtänden feindlichen Leben, ſelbſtthätig und ſelbſtändig ihre Thätigkeit zu entfalten. Sehr richtig ſagt in dieſer Beziehung *Schleiermacher* in einem Briefe an ſeine Schwägerin Charlotte von Kathen (Aus Schleiermacher's Leben. In Briefen II., S. 309 f.): „Unſchätzbar iſt, daß auf der Schule das ſtrenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbſtändigkeit geleitet wird. Das iſt es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hauſe geweſen ſind, ſind auf irgend eine Art weichlich, unentſchloſſen, untüchtig, *ohne rechten Sinn für die gemeine Sache*. Mit 17 Jahren aber kann das nicht mehr nachgeholt werden.“ Indem der Schüler in die Gemeinſchaft mit ſolchen eintritt, welche ihm äußerlich und innerlich ferner ſtehen, ergeht in erweitertem und verſtärktem Maße an ſeinen Gemeinſinn die Aufgabe, ſich mit ihnen zu vertragen, ſie in ihrem eigenthümlichen Weſen und Werth zu achten und zu gemeinſamer Thätigkeit ſich mit ihnen zu verbinden; zugleich tritt, jemehr die einzelne Individualität in der größeren Zahl zurücktritt, um ſo mehr die Beziehung auf den allgemeinen Zweck der Gemeinſchaft in das Bewußtſein. Der Zögling muß lernen, ſich recht lebendig als Glied der Gemeinſchaft zu fühlen, welcher er jetzt angehört. Er muß angehalten werden, ſeine Thätigkeit ſtets auch auf das Ganze zu beziehen, und zu dem Bewußtſein gelangen, daß ſein pflichtmäßiges Verhalten auch dem Ganzen zu gute kommt, während dieſes umgekehrt mit leidet, ſobald er ſelbſt hinter ſeiner Aufgabe zurückbleibt. Was irgend das Gedeihen der Gemeinſchaft hemmt, die Untüchtigkeit eines Mitſchülers, ein über die Schule ausgeſprochenes ungünſtiges Urtheil, muß auch ihn unangenehm berühren, und ihn auffordern, zur Beſeitigung des Misſtandes an ſeinem Theil zu wirken, ſo wie er ſich andererſeits mit gehoben fühlt von dem Gedeihen des Ganzen und von dem guten Geiſt, der in der Gemeinſchaft waltet. Wie viel der Lehrer für die Hebung jedes Einzelnen gewonnen hat, wenn es ihm ge-

lungen iſt, in einer Claſſe oder in der ganzen Schule einen ſolchen wahren Gemeinſchaftsgeiſt (esprit de corps) zu ſchaffen, bedarf keiner Ausführung; auch die Neigung ſonſt tüchtiger Schüler zu einem eiferſüchtigen und misgünſtigen Ehrgeiz findet darin ihr beſtes Correctiv. Als ein treffliches Mittel, das Bewußtſein der Gemeinſchaft zu beleben, kann das gemeinſchaftliche Singen von kirchlichen und volksthümlichen Liedern hervorgehoben werden, welche das Gemüth der Jugend anſprechen; auch gemeinſchaftliche Spaziergänge, auf welchen die Schüler auch außerhalb der Räume des Schulhauſes dem Publicum und der Natur gegenüber als zuſammenhaltende Corporation ſich fühlen lernen (vgl. „Schulleben“). Mit der Confirmation tritt der Zögling aus der Schule in den weiteren Kreis der kirchlichen Gemeinſchaft ein. Für den Zögling der Volksſchule hat die Schulzeit damit in der Regel überhaupt ihr Ende erreicht; für die der höheren Schulen erhält die fortwährende Schulgemeinſchaft durch die erſte gemeinſchaftliche Communion und deren jährliche Wiederholung gleichſam die höhere kirchliche Weihe. Wie ſehr übrigens auch die gemeinſchaftliche Communion unter den Angehörigen derſelben Schulanſtalt zur Belebung eines heiligen Gemeinſinnes beiträgt, ſo fordert doch andererſeits eben der Begriff der Communion, daß die Theilnahme an derſelben nicht ausſchließlich auf Lehrer und Schüler derſelben Anſtalten ſich beſchränke, ſondern daß auch andere Gemeindeglieder theilnehmen, und die an einigen Gymnaſien herrſchende Sitte, ſogar zur erſten Communion die confirmirten Gymnaſiaſten allein gehen zu laſſen, erſcheint nicht als ſachgemäß und hebt den vollen Begriff der Communion eigentlich auf. An der ſtaatlichen Gemeinſchaft nimmt das Individuum erſt, nachdem es die Stufe voller Reife und Mündigkeit erreicht, ſelbſtthätigen Antheil. Bis dahin dient dem Zögling auch für dieſes Gebiet die Schule als Vorbereitung durch Lehre und durch Gewöhnung an ihre feſte Ordnung, ganz beſonders aber durch Belebung der Vaterlandsliebe. Dieſer Punct iſt von ſolcher Wichtigkeit, daß er eine beſondere Beſprechung erfordert. S. d. Art.

Schließlich dürfte es nicht unzweckmäßig ſein, auch auf die Nothwendigkeit des Gemeinſinnes unter denjenigen hinzuweiſen, welche durch den gemeinſamen Beruf der Erziehung zu einer großen Gemeinſchaft verbunden ſind. Sehen wir von dem traurigſten Falle der Wirklichkeit ab, daß ſelbſt Vater und Mutter in Beziehung auf die Erziehung ihrer Kinder nicht einträchtig ſind, und andererſeits von dem Ideal, welches Kraufe aufſtellt in der Forderung, „daß die ganze Menſchheit in einen Bildungsbund ſich vereinige,“ ſo werden wir doch gewiß mit vollem Rechte fordern dürfen, daß die Lehrer mindeſtens desſelben Landes ſich jeder Zeit vor Augen halten, wie ihre Schulen Glieder ſind im Organismus der vaterländiſchen Anſtalten, welche der geſammten Volksbildung dienen ſollen, und ſie ſelbſt Glieder einer pädagogiſchen Gemeinſchaft. Sie müßen ſich über Stellung und Aufgabe ihrer Schule oder Claſſe vollkommen klar werden, damit ſie weder hinter dieſer Aufgabe zurückbleiben, noch in eitler Ueberſpannung der Kräfte ihrer Schüler ſich einander den Rang abzulaufen ſuchen. Am unmittelbarſten kann ſich dieſer Gemeinſinn bethätigen, wo mehrere Lehrer an derſelben Schulanſtalt zu einem Lehrercollegium verbunden ſind. Wenn unvernünftige Eltern häufig nur zu leicht bereit ſind, die Partie ihrer verwöhnten Kinder gegen den Lehrer zu ergreifen, vergeſſend, daß nur in ihrem Zuſammenwirken mit dieſem die Erziehung gedeihen kann, ſo iſt dies noch einigermaßen begreiflich; der Gipfel pädagogiſchen Unverſtandes aber iſt es, wenn ſolche Lehrer ihre Fächer ſich wechſelsweiſe verachten, einer dem andern ſein Anſehen bei den Schülern beneidet und das eigne Anſehen aufbeſſern zu können wähnt, wenn er Zuträgereien über einen Collegen ein williges Ohr leiht, während doch durch ſolche Verſündigungen gegen collegialiſchen Gemeinſinn nur der ganze Lehrerſtand in den Augen der Schüler herabgeſetzt wird. Daß aber unter ſolchen Leitern eine Schule zur Belebung des Gemeinſinnes der Zöglinge wenig leiſten wird, das bedarf keines Beweiſes; denn „Wo das Salz dumm wird, womit ſoll man ſalzen?“ (Matth. 5, 13.) G. Baur.

Gemüth. Das Wort Gemüth gehört zu denjenigen Wörtern, die sowohl in der Poesie und in der Wissenschaft als auch im gemeinen Leben sehr oft gebraucht werden, ohne daß man immer einen klaren und deutlichen Begriff damit verbindet. Es gilt als ein Erfahrungssatz, daß der Deutsche sich von allen Völkern durch die Fülle und Kraft des Gemüths unterscheidet, aber die meisten, die diese Ueberzeugung theilen, würden gewiß stutzen, wenn sie sagen sollten, was das Gemüth zu dem macht, was es ist, und wodurch es sich von allen anderen Zuständen oder Thätigkeiten der menschlichen Seele unterscheidet. Einen je bedeutenderen Theil in dem Systeme der Erziehung aber die Gemüthsbildung ausmacht, um so mehr erscheint es erforderlich, daß vor allem der Begriff des Gemüths bestimmt werde.

1) *Begriff des Gemüths.* Gehen wir auf den Vater der neueren Philosophie, auf Kant zurück, so finden wir, daß er sich in seinen Schriften unendlich oft der Kategorie des Gemüths bedient und wenn er auch, so viel ich weiß, nirgends eine ganz bestimmte und regelrechte Definition davon giebt, so gebraucht er sie doch überall in demselben, von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht eben sehr verschiedenen Sinne, so daß wir seine Bestimmungen recht wohl zum Ausgangspunct unserer Betrachtungen gebrauchen können. Kant schreibt in der Kritik der reinen Vernunft dem Gemüth zwei Grundquellen der Erkenntnis zu — die Receptivität der Eindrücke und die Spontaneität der Begriffe und nennt das erstere Vermögen Sinnlichkeit und das letztere Verstand. Noch bestimmter spricht er von den drei Vermögen des Gemüths: von dem Erkenntnisvermögen, von dem Gefühl der Lust und Unlust und von dem Begehrungsvermögen. Obgleich aber Kant den Begriff des Gemüths in der umfassenden Allgemeinheit gebraucht, in welcher er auch bei unseren Dichtern vorkommt, so ist doch wohl zu bemerken, daß er das Erkennen und Handeln selbst nicht mit zum Gemüthe rechnet, sondern nur das *Vermögen* zu erkennen und zu begehren, daß er also das Gemüth für die subjective Wurzel aller Seelenthätigkeiten erklärt; und daran haben wir uns zu halten, wenn wir dem Begriffe des Gemüths alles Schwankende nehmen wollen. Geht der Mensch aus sich hinaus, was sein Beruf ist, indem er erkennt und handelt, so setzt er sich mit einem von ihm wesentlich verschiedenen Objecte in Verbindung und wenn dabei auch das Gemüth mit in Bewegung versetzt wird, so sind diese Thätigkeiten des Erkennens und des Handelns doch in so fern wesentlich von dem Gemüthe unterschieden, als sie auf ein äußeres *Object* sich beziehen. Das Moment der *Objectivität* ist es, was sowohl das Erkennen als auch das Wollen und das Handeln von dem eigentlichen Gemüthe unterscheidet, wenn auch beide Thätigkeiten in dem Gemüthe wurzeln und auch auf das Gemüth zurückwirken. Das Gemüth ist die Innerlichkeit (die Subjectivität) der menschlichen Seele für sich abgesehen von allem, was sie denkt und thut. In so fern aber das äußerlichkeitslose Sein und Thun der menschlichen Seele das Gefühl heißt (s. d. Art. Erkenntnisvermögen), so kann man das Gemüth allerdings in die engste Verbindung mit dem Gefühl bringen und man hat daher auch das Gemüth, wenn schon etwas unbestimmt, als den Inbegriff der Gefühle bezeichnet. In der That spiegelt sich das Gemüthsleben am reinsten in der Welt der Gefühle ab und Gefühle aller Art, wie Freude und Schmerz, Liebe und Haß, Religiosität und Patriotismus sind Zustände und Bewegungen des Gemüths. Nichts desto weniger hat man das Gemüth von dem Gefühl als solchem wohl zu unterscheiden, wie auch Kant in den oben angeführten und unzählig vielen anderen Stellen beides noch wohl unterscheidet. Das Gefühl ist das rein subjective Leben oder auch die rein subjective Stimmung der menschlichen Seele, wobei von allem Inhalt abstrahirt wird (s. Erkenntnisvermögen S. 174), aber das Gemüth ist *das inhaltsvolle Gefühl* d. h. das *Gefühl, in so fern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjectiven Seelenlebens gewonnen hat.* (Vgl. d. Art. Gefühlsbildung. D. Red.) Jeder Mensch, der es bis zu einem gewissen Grade der Bildung gebracht hat, trägt eine Welt von Anschauungen, Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen in sich, die

das objective Material ſeines Selbſtbewußtſeins ausmachen. In ſo fern ich dieſes Material als ein bloßes Object in mir trage, in ſo fern iſt es nicht Sache des Gemüths, ſondern nur in ſo fern, als es Gefühlsſache geworden iſt. Ich kann Worte und Thatſachen aller Art in mein Selbſtbewußtſein aufnehmen, ohne daß mein Gefühl dadurch irgend angeſprochen würde; ja ſogar wiſſenſchaftliche Erkenntniſſe kann ich in vielen Fällen bis zu einem gewiſſen Grade zu meinem Eigenthume machen, ohne daß dadurch das Gefühl ins Intereſſe gezogen und in Anſpruch genommen würde. Dieſer ganze geiſtige Ballaſt, der nicht von dem Gefühle durchleuchtet und erwärmt iſt, gehört zwar auch zu meinem Selbſtbewußtſein, aber nicht zu meinem Gemüthe, denn das Gemüth iſt nur da vorhanden, wo ein geiſtiger Inhalt von meinem ſubjectiven Intereſſe durch und durch erfüllt iſt. Das Gemüth iſt die Subjectivität des Menſchen, ſo fern ſie den allgemeinen Inhalt des Selbſtbewußtſeins in ſich aufgelöst hat oder noch kürzer: das Objective als Gefühlsſache. Iſt irgend etwas geeignet, das Weſen des Gemüthslebens zu erläutern und deutlich zu machen, ſo iſt es das Verhältnis des Menſchen zu den religiöſen Wahrheiten. Die religiöſen Wahrheiten z. B. des Chriſtenthums ſind ein objectives Gedankenmaterial, welches ich in mein Gedächtnis und ſelbſt in den reflectirenden Verſtand aufnehmen kann, ohne daß das Gemüth etwas damit zu thun hätte. Tritt aber der Punct ein, wo ich für dieſe Wahrheiten ein Gefühl habe, wo ich ihrer im Innerſten gewiß bin, wo ich daran glaube, ſie liebe und darauf hoffe, wo ich — als dieſes individuelle Subject — für ſie lebe und ſterbe; ſo ſind ſie Sache des Gemüths geworden und dieſes von der religiöſen Wahrheit erfüllte und durchdrungene Gefühl iſt ſelbſt ein weſentlicher, wo nicht der weſentlichſte Theil des Gemüths. Es geht einem auch mit Menſchen ſo, daß man ſie oft Jahre lang beobachtet und ſich ihr Dichten und Trachten zum Bewußtſein bringt, ohne daß man irgend eine Sympathie für ſie hätte; und in ſo weit hat unſer Gemüth wenig oder nichts mit ihnen zu thun. Sobald aber der Zeitpunct eintritt, wo wir eine beſtimmte Sympathie oder Antipathie gegen ſie haben, daß wir ſie lieben oder haſſen, kurz wenn das Weſen einer ſolchen Perſönlichkeit, welche uns entgegentritt, wie ein Blitz in unſer Gefühl einſchlägt, dann haben wir ſie in das Gemüth aufgenommen.

Die bisherigen Bemerkungen über die Natur des Gemüths ſtimmen im weſentlichſten mit der Erklärung überein, die Roſenkranz in ſeiner Pſychologie giebt. Er ſagt (S. 342 der 2ten Aufl.): „Der wahrhafte Begriff des Geiſtes fordert, daß das Gefühl zum Selbſtbewußtſein ſich aufſchließe und umgekehrt, daß der Inhalt des Selbſtbewußtſeins von dem Subject als das ſeinige gefühlt werde. Erſt dieſe Einheit kann man Gemüth nennen." Nur muß man, wenn das Gemüth als die Einheit des Gefühls und des Selbſtbewußtſeins beſtimmt wird, unter dem Selbſtbewußtſein nicht ſowohl die abſtracte Beziehung des Ichs auf ſich ſelbſt, ſondern vielmehr die geiſtige Subſtanz verſtehen, die der Menſch durch ſeine Thätigkeit ſich erworben hat oder auch urſprünglich beſitzt und an der, als ſeinem anderen Selbſt, allerdings auch erſt das abſtracte Selbſtbewußtſein erwacht. Die Roſenkranz'ſche Erklärung des Gemüths hat übrigens auch noch das Eigenthümliche und ſelbſt praktiſch Bedeutſame, daß das Gemüth in ſeinem doppelten Verhältnis zur Subſtanz des Selbſtbewußtſeins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbſtbewußtſeins oder abſtracter ausgedrückt — als Grund oder als Folge des Selbſtbewußtſeins erſcheinen kann. Denn wer ſein Inneres genau beobachtet, der wird finden, daß ein ſicher beſtimmtes Gemüthsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen iſt, aber auch umgekehrt, daß gründliche Gedanken und Handlungen ſtets auch im Gemüthe etwas abſetzen und ſein Leben reicher entwickeln. Wer z. B. einen Gegenſtand wirklich liebt und ihn demnach zum Inhalte ſeines Gemüthslebens gemacht hat, der fühlt ſich auch getrieben, dieſen Gegenſtand immer tiefer und allſeitiger zu erkennen, und auch praktiſch für ihn zu arbeiten und zu leben. Aber auch umgekehrt, wenn man z. B. eine Wiſſenſchaft, welche es auch ſein mag, mit rechter Gründlichkeit und Ausdauer ſtudirt, ſo erwirbt ſich nicht bloß

der Verstand einen werthvollen Inhalt aus dem Gebiete der allgemeinen Wahrheit, sondern auch das Gemüth gewinnt wesentlich an Freiheit, Klarheit und Freudigkeit. Eben so auch wenn man mit rechter Selbstentäußerung in einem praktischen Berufe arbeitet, so gestaltet man sich nicht bloß sein eigenes Leben und das Leben anderer vernünftiger, sondern auch das Gemüth wird dadurch zufrieden und glücklich; der Lohn jeder tüchtigen Arbeit wird sofort im Gemüthe empfunden, aber eben so sehr auch die Strafe jeder selbstsüchtigen oder untüchtigen Arbeit. So kann denn das Gemüth eben so sehr als der Ausgangspunct jeder anderweitigen Thätigkeit, sei sie theoretisch oder praktisch, Verstandesthätigkeit oder Willensthätigkeit, betrachtet werden, als auch als der concentrische Mittelpunct, in welchem sich alle auf das Objective gerichteten Thätigkeiten subjectiv wieder zusammennehmen. Mit diesen beiden Bestimmungen des Gemüthslebens, die wir als Ausgangspunct und Resultat der geistigen Thätigkeit bezeichnet haben, hängt denn auch eine der wunderbarsten und folgenreichsten Erscheinungen des psychischen Lebens der Menschheit zusammen, nämlich der Unterschied der weiblichen und der männlichen Seele. Wir können diesen auch für die Erziehung unendlich wichtigen Unterschied mit Bezug auf das Gemüthsleben so ausdrücken, daß in dem Manne das Gemüthsleben, so fern es überhaupt vorhanden ist, durch die objectiven Processe des Denkens und des energischen Handelns vermittelt ist, während sich die Frau in der Regel in der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Gemüthslebens hält, wie es die Wurzel aller Thätigkeit ist. Die Frau denkt und handelt auch, aber sie verläßt in ihren Thätigkeiten in der Regel nicht den Mutterschoß des Gemüthslebens, sondern dichtet und trachtet, denkt und handelt in diesem einfachen Lichte des Gefühls. Die Frau hat dieselbe unendliche Wahrheit im Gemüthe, wie der Mann, der das Ziel seiner Forschungen erreicht; aber sie hält den Inhalt derselben in der einfachen Tiefe ihres Gefühls zusammen, ohne den Reichthum derselben für die Vorstellung nach allen seinen Richtungen zu entfalten und ihn in seiner Bestimmtheit, Allgemeinheit und Nothwendigkeit sich zum Bewußtsein zu bringen und ohne die Gegensätze des Lebens durchkämpfen zu müssen, um den Frieden zu finden. Das männliche Gemüth feiert seine Triumphe in der Rückkehr zu der Ursprünglichkeit nach Ueberwindung der Gegensätze, aber das weibliche Gemüth hält sich in der ursprünglichen Tiefe und Einheit. Unter welcher Bestimmtheit man aber auch das Gemüthsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen, von rein theoretischer und von rein praktischer Thätigkeit wesentlich unterschieden ist. Das Gemüth ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das Meer, in welchem sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen bald dem anderen näher liegen kann. Das Gemüth ist, wie oben bemerkt wurde, die durch irgend einen Inhalt gesättigte Innerlichkeit des Menschen; ob nun aber der Mensch dieses Inhalts als eines Gedankens und eines Gedankensystems sich bemächtigt und daher das Gemüthsleben zur Erkenntnis erhebt, oder ob er diesen Inhalt hinaus wirft in die Welt des Daseins und dieses danach umgestaltet, also vom Gemüthsleben zur praktischen Thätigkeit des Willens übergeht, das hängt von anderweitigen Zwecken und Tendenzen des Lebens ab. Für sich ist das Gemüth weder eine Form des praktischen noch des theoretischen Gefühls, wenn auch zugegeben werden muß, daß das Gemüthsleben bisweilen mehr das eine, bald mehr das andere Moment enthält. Die Klarheit des Gemüths, welche entsteht, wenn ich in einer fruchtbaren wissenschaftlichen Thätigkeit begriffen bin, ist gewiß, wenn sie denn doch einmal mehr das eine als das andere sein soll, mehr theoretischer als praktischer Natur, dagegen hat das Gemüth einer Mutter, welches von Liebe gegen ihr leidendes Kind erfüllt ist, vorwiegend eine praktische Tendenz, indem sie sich getrieben fühlt, für das Kind zu arbeiten, zu leiden und sich aufzuopfern und sollte es ihr auch Gesundheit und Leben kosten.

2) Besondere Formen des Gemüthslebens. Betrachten wir die besonderen Formen des Gemüthslebens näher, so kann man darin Gemüthszustände, Ge-

mülthsbewegungen und Gemüthserhebungen unterſcheiden, wenn auch in dieſer Beziehung, wie in der Lehre vom Gemüthe überhaupt, noch keineswegs die auch für die Pädagogik ſo wünſchenswerthe Uebereinſtimmung gefunden worden iſt. Das Gemüth iſt von Daub in ſeiner Anthropologie mit einem See verglichen werden, deſſen Waſſer entweder in einem gewiſſen Zuſtande des Gleichgewichts und der Ruhe ſich befindet oder durch äußere Kräfte — etwa durch den Wind — in größere oder kleinere Wellenbewegungen verſetzt wird. Befindet ſich nun das Gemüth in einem gewiſſen Gleichgewicht, welches durch eine mehr oder weniger bleibende qualitative Beſtimmtheit hervorgebracht wird, ſo bezeichnet man dieſes als einen Gemüthszuſtand. Hält ſich ein ſolcher Gemüthszuſtand mehr oder weniger nur an der Oberfläche des Gemüths und geht raſch vorüber, ſo bezeichnet man ihn auch wohl mit dem Namen einer Gemüthsſtimmung. Bei der unendlichen Beſtimmbarkeit des menſchlichen Gemüths wird in der That nichts erfahren oder empfunden, was nicht, wie unbedeutend es auch ſei, auf dasſelbe irgend einen beſtimmten Eindruck machte. Das Gemüth iſt einem Thermometer zu vergleichen, an welchem ſich jeder äußere oder innere Eindruck ſofort ſichtbar macht. Selbſt Witterungserſcheinungen wirken nicht bloß auf den körperlichen Organismus, ſondern afficiren auch das Gemüth. Aber dieſe und ähnliche Affectionen halten ſich ſehr an der Oberfläche und zeigen ſich als bloße Stimmungen; wer die Kraft der Selbſtbeſtimmung nur in einem gewiſſen Grade beſitzt, kann ſolche Stimmungen durch eine ernſte auf einen würdigen Gegenſtand gerichtete Arbeit leicht verſcheuchen. Wer nicht die Kraft hat, Verſtimmungen, die unangenehme Lebenserfahrungen in dem Gemüthe hervorbringen, ſofort zu überwinden, der iſt eine Beute des Zufalls und trübt ſein Glück und lähmt ſeine Wirkſamkeit, ohne daß ein reeller Grund dafür vorhanden iſt. Tiefer eingreifend und bleibender ſind dagegen die eigentlichen Gemüthszuſtände. Luſt und Unluſt, Freude und Schmerz ſind im ganzen vorübergehende Stimmungen des Gemüths, aber ſie können auch habituell werden im Gemüthe und werden dann zu Zuſtänden, die für die ganze Geltung des Lebens von großer Bedeutung ſind. Wer ſich z. B. gewöhnt hat, ſich von des Lebens Schmerzen und trüben Erfahrungen nicht weſentlich afficiren zu laſſen, wenigſtens nicht in einem ſolchen Grade, daß er dadurch gehindert würde, die höheren Lebenszwecke zu verfolgen und für ſie thätig zu ſein, der beſitzt den wünſchenswerthen Zuſtand des Gemüths, den man Gleichmuth oder auch Gemüthsruhe nennt. So giebt es auch Gemüther, die, ohne leichtſinnig zu ſein, ſtets freudig geſtimmt ſind und alles von der beſten Seite nehmen und auch in dem Schlimmen noch etwas gutes und tröſtliches aufzufinden wiſſen; einen ſolchen ſchönen, das Leben weſentlich verherrlichenden Zuſtand bezeichnen wir als Freudigkeit oder Heiterkeit des Gemüths. Solche freien Zuſtände des Gemüths, wenn ſie zur anderen Natur geworden ſind, haben in der Regel aber einen tieferen Hintergrund und rühren von einem göttlichen Principe her, welches das geiſtige Leben des Menſchen beſtimmt, und gehen daher ſchon mehr in die Formen des Gemüths über, die wir mit dem Namen der Gemüthserhebungen bezeichnet haben. Wenn ein Menſch ſich z. B. bewußt iſt, unter allen Umſtänden nach der Wahrheit zu ſtreben und das Gute zu wollen, und zur Realiſirung des Guten ſeine Kräfte redlich gebraucht, ſo iſt es nicht anders möglich, als daß Ruhe, Heiterkeit und Freudigkeit der bleibende Zuſtand ſeines Gemüths iſt. Aber auch Trübſinn kann in einem Gemüthe habituell werden und auch in dieſem Falle kann ein moraliſcher Hintergrund die Veranlaſſung ſein. Wer irgend eine endliche Kategorie, wie fleiſchliche Luſt oder vergängliche Ehre, zum Princip ſeines Lebens macht und in dieſem Princip denkt und handelt, deſſen Gemüth muß in einer ſteten Disharmonie ſich befinden.

Von den Gemüthszuſtänden unterſcheiden wir nun weiter die Gemüthsbewegungen oder Affecte. Sie entſtehen in dem Falle, wenn das Gemüth über ſich ſelbſt hinausgeriſſen wird und in einem Objecte außer ſich ſeine Ergänzung ſucht und findet. Verliert es dabei ganz ſeine Subſiſtenz in ſich und verſenkt ſich ganz und gar in das Object, ſo wird die Gemüthsbewegung zur Leidenſchaft. Die wichtigſte und fruchtbarſte Art

der Gemüthsbewegungen entſteht aus den ſympathetiſchen Gefühlen, deren kräftigſtes die Liebe iſt. Ergreift die Liebe das Gemüth, ſo wird es über ſich ſelbſt hinausgeriſſen, findet ſein Glück und ſeinen Frieden in einer anderen Perſon und ſpannt alle ſeine Kraft an, um dieſe für ſich zu gewinnen und ſie zu beſitzen — und dieſes alles verurſacht in dem Gemüthe die größten Bewegungen. Die Gemüthserhebungen ſind von den eigentlichen Gemüthsbewegungen dadurch unterſchieden, daß ſich das Gemüth in der Erhebung zu einem Unendlichen hin bewegt und in ihm ſein Glück und ſeinen Frieden findet. Da es des Menſchen letzte Lebensaufgabe iſt, ſich zum Träger des Unendlichen zu machen, ſo erreicht er in der Gemüthserhebung dasjenige, was er ſein ſoll, und kommt durch die lebendigſte Bewegung zur ſeligſten Ruhe. Die Gemüthserhebung vereinigt daher gewiſſermaßen den Gemüthszuſtand mit der Gemüthsbewegung, die Ruhe mit der Bewegung. Denn da die Gemüthserhebung auf das Unendliche ſich bezieht, deſſen Fülle ſich nimmermehr erſchöpft, ſo verurſacht ſie eine ewige Bewegung des Gemüths nach dem Unendlichen hin; aber da das Unendliche diejenige Kategorie iſt, in der jedes Endliche Platz hat und ſich in der Fülle ſeines Weſens wieder findet, ſo führt jede Gemüthserhebung zur wahren Ruhe. Die Andacht z. B. iſt eine Gemüthserhebung, in welcher ſich das menſchliche Gemüth zu Gott in ein lebendiges Verhältnis ſetzt und ihn nur ſucht und findet, hierdurch aber eben ſo ſehr in die lebendigſte Bewegung und Wallung verſetzt wird, als auch das ſeligſte Genügen und die reinſte Ruhe findet. Aber auch jeder göttliche Gedanke, der das Gepräge des Unendlichen trägt, jede Idee kann das Object einer Gemüthserhebung bilden. Die Ideen der Wahrheit, der Schönheit, der Freiheit, der Sittlichkeit, auch die Ideen des Vaterlandes und der Familienpietät erheben das Gemüth und geben ihm die ungetrübteſte Ruhe in der lebendigſten Bewegung, ſobald ſich der Menſch zum Träger dieſer Ideen macht und mit voller Selbſtbeſtimmung alle ſeine Kräfte des Leibes und der Seele in ihrem Dienſte verwendet. Der gründliche Erforſcher der Wahrheit befindet ſich in einer fortwährenden Gemüthserhebung; aber auch der Patriot, deſſen Gemüth von der Idee des Vaterlandes erfüllt iſt, erfreut ſich einer Gemüthserhebung.

Die Gemüthserhebungen haben ſtets ein poſitives Reſultat, da ſie ein Unendliches zum Princip haben, in welchem der Einzelne aufgehen kann, ohne ſein Selbſt zu verlieren oder zu zerſtören. Dagegen können die bloßen Gemüthsbewegungen ſchon inſofern einen Gegenſatz in ſich tragen, als das Verhältnis zu dem Objecte, mit welchem das Gemüth in Spannung tritt, ein negatives ſein kann. Der Liebe entſpricht der Haß, der Begierde der Abſcheu, der Sympathie überhaupt die Antipathie. Aber die Gemüthsbewegungen als ſolche haben auch in ſo fern oft ein negatives Reſultat, als das Gemüth, welches Ruhe und Frieden ſucht, ſtatt deſſen Unruhe und Unfrieden findet. Die Seele ſoll und kann in keinem endlichen Objecte aufgehen; macht ſie dennoch den Verſuch, ſich zum Träger eines Endlichen herabzuſetzen, ſo kommt ſie mit ſich ſelbſt in Zwieſpalt und kann ſich unter Umſtänden völlig zerſtören. Geht das Gemüth in einem endlichen Objecte ganz auf, ſo entſteht die Leidenſchaft, die etwas um ſo zerſtörenderes hat, je endlicher und werthloſer das Object iſt, an welches das Subject ſich ergiebt oder das es an ſich zu reißen ſucht. Selbſt die edelſten Leidenſchaften, wie die reine Freundſchaft und Geſchlechtsliebe, dürfen nicht bloße Leidenſchaften, nicht bloße Gemüthsbewegungen bleiben, in welchen das eine in dem anderen ſein höchſtes Glück und ſeinen letzten Halt findet, ſondern ſie müſſen ſich zu idealen Gemüthserhebungen umgeſtalten, indem beide Freunde oder in dem Geſchlechtsverhältnis Mann und Weib ſich in einem höheren Dritten wiederfinden und nur um deswillen mit einander in lebendige Wechſelwirkung treten, um das Wahre und Gute zum Daſein zu bringen. Nehmen Freundſchaft und Liebe nicht dieſe Wendung, ſo werden auch dieſe Verhältniſſe, ſo ſehr ſie ſonſt die Quelle ſind von vielem großen und guten im Leben, verhärtete Puncte in dem Gemüthsleben und können den freien Aufſchwung des Gemüths mehr hemmen als fördern. Aber wie ganz anders freilich zerſtören ſolche Leidenſchaften, die gleich von

Hang aus auf etwas gemeines und niederträchtiges gehen, das Gemüthsleben von Grund aus, wie Trunksucht, Wollust, Ehrsucht, Habsucht und Herrschbegierde! Ja die Gemüthsbewegung und Leidenschaft kann in dem Falle, daß sich etwas endliches für immer in dem Gemüthe fixirt, zur Gemüthsstörung werden.

3) Bildung des Gemüths. Aus dem bisher Gesagten geht hinlänglich hervor, was für eine unendliche Bedeutung das Gemüth für das geistige Leben jedes Menschen hat und welche sorgfältige Berücksichtigung der Erzieher daher der Bildung des Gemüths widmen muß. Die Grundregel für die Bildung des Gemüths wird jedenfalls darin bestehen, daß das Gute und Wahre zur Sache des lebendigsten Gefühls im Menschen gemacht werde. Dasjenige Gemüth kann erst als gebildet angesehen werden, in welchem das allgemein Gute und Wahre das ganze Gefühlsinteresse ausmacht, in welchem also die an und für sich werthvollen Güter des Lebens auch als das allein Werthvolle empfunden und mit warmer Begeisterung festgehalten und erstrebt werden. Diese Erfüllung des Gefühls mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann aber auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar oder unmittelbar; mittelbar durch Bildung des Verstandes (der Erkenntnis) und des Willens und unmittelbar durch directe Anregung des Gefühlslebens.

Was die mittelbare Bildung des Gemüths betrifft, so steht für die Schulen wenigstens die Bildung derselben durch die Erkenntnis ganz entschieden oben an. Die Schulen sind ihrem Hauptzwecke nach Unterrichtsanstalten und als solche wirken sie zuerst und vornehmlich auf die Erkenntnis der Schüler ein; aber auch die Erkenntnis ist keine volle und den ganzen Menschen bildende Erkenntnis, wenn sie bloß in dem Verstande und im Gedächtnis haftet, ja sie geht auch für den Verstand und das Gedächtnis bald genug wieder verloren, wenn sie nicht auch in das Gefühl einschlägt, so daß der Mensch für das, was er denkt und weiß, auch fühlt und empfindet, sich lebendig dafür interessirt und sein innerstes Selbst dadurch angeregt und erhoben fühlt. Erst ein solcher Unterricht, der zugleich auch das Gefühl des Schülers erobert, erreicht seinen Zweck und jeder andere, der nur dem Gedächtnis äußeres Material liefert oder nur den reflectirenden Verstand in Bewegung setzt, bleibt auf halbem Wege stehen. Und es ist eine Täuschung, wenn man meint, daß nur gewisse Unterrichtsgegenstände die Kraft hätten, in das Gemüth einzugreifen. Auch der abstracteste Unterricht schlägt, wenn er recht ertheilt wird, tief in das Gemüth ein und erhebt und bessert dasselbe, während umgekehrt freilich auch der tiefste Unterricht, z. B. der Religionsunterricht, wenn er nicht recht ertheilt wird, das Gemüth unberührt lassen kann. Manche meinen, daß wenigstens der mathematische Unterricht mit dem Gemüthsleben wenig oder nichts zu thun habe, aber sie irren sich. Wird der mathematische Unterricht nach der rechten Methode ertheilt, so daß der Schüler successiv von der Anschauung zum Gedanken, von dem Einzelnen zum Allgemeinen sich erhebt und den inneren Zusammenhang der Sache völlig begreift und durchschaut und davon Anwendungen zu machen versteht, so wird auch das Gemüth dadurch lebendig angesprochen; es wird klar, lichtvoll, mit der Wahrheit erfüllt und erquickt. Mag die Erkenntnis sich auf einen Gegenstand beziehen, auf welchen sie will, immer hat sie es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun und wird die Wahrheit vom Menschen wirklich erfaßt, wofür ein guter Unterricht Sorge zu tragen hat, so erhebt und befreit sie auch ohne alle Frage das Gemüth. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredlung und Befreiung des Gemüths und daher in Schulen auch ein wesentliches Mittel der Disciplin so recht von innen heraus.

Wie durch die Erkenntnis mittelbar auf das Gemüth gewirkt werden kann, so auch durch die Leitung des Willens und seiner Aeußerungen; doch begnügen wir uns hier mit dieser Andeutung, da das Weitere in dem Artikel „Gewöhnung" wird erörtert werden.

Die unmittelbaren Einwirkungen auf die Gemüthsbildung können verschiedenartig sein, verdienen aber alle in gleichem Grade die sorgfältigste Beachtung des Er-

ziehers. Wir können hierzu ſchon das Leben unter anderen Menſchen rechnen, die von einem gewiſſen Geiſte beſeelt ſind. Wie es eine natürliche Luft giebt, eine mehr oder weniger geſunde oder ungeſunde, die man arglos einathmet, ſo giebt es auch eine geiſtige Luft, eine mehr oder weniger ſittliche oder unſittliche, die jedem aus der Geſammtheit der Menſchen entgegenſtrömt, mit denen er täglichen Umgang hat. Und wie das Einathmen einer geſunden natürlichen Luft dem körperlichen Organismus Gedeihen ſchafft, während ihn das Einathmen einer verdorbenen Luft ſiech und krank machen kann, ſo beſtimmt auch die geiſtige Atmoſphäre beſtimmter Lebenskreiſe das Gemüth des Menſchen, der täglich darin lebt, und zwar wird er erhoben und harmoniſch geſtimmt und zu allem guten empfänglich gemacht, wenn der Geiſt dieſer Lebenskreiſe ein guter iſt, dagegen wird das Gemüth verkümmert oder gar zerſtört, wenn die geiſtige Atmoſphäre, in der man lebt, eine unſittliche iſt. Der Geiſt der Familie, in welcher ein Kind aufwächst, iſt in dieſer Beziehung vor allem für die Gemüthsbildung desſelben von entſcheidender Wichtigkeit (vgl. d. Art. Familie). Daher können die Eltern für die erſte Gemüthsbildung ihrer Kinder nichts beſſeres thun, als daß ſie dafür Sorge tragen, daß das ganze Familienleben von einem edlen und geſitteten Geiſte beſeelt werde, der, wie er den erwachſenen Gliedern der Familie zur anderen Natur geworden iſt, ſo auch wie eine unwiderſtehliche Naturkraft ganz unmittelbar und faſt inſtinctartig in das Gemüth des Kindes ſich verſenkt. Es wirken hierbei natürlich auch Belehrung und Zucht mit ein, aber tiefer und wichtiger iſt das unmittelbare Wirken der ganzen Familienordnung, das Beiſpiel der Eltern, ihre Gewohnheiten, die Gegenſtände ihrer Freuden und Schmerzen, der moraliſche und intellectuelle Geiſt, der aus dem Aeußerlichſten hervorleuchtet. Dieſer Geiſt des Familienlebens in ſeiner Unmittelbarkeit geht aber mehr von der Mutter, als von dem Vater aus und wir finden daher auch faſt immer, daß der Geiſt und die Sitte der Mütter auf die Gemüther der Kinder den erſten und unauslöſchlichen Eindruck macht und den feſten Grund für die geſammte Lebensentwicklung bildet. Große Männer hatten gemüthvolle und beſonders religiös-hochgebildete Mütter und empfiengen von ihnen die erſte unerſchöpfliche Subſtanz des Gemüthslebens, aus der ihre ſpäteren Werke entſprangen. Man hört bisweilen Frauen darüber Klage führen, daß ſie doch ſo gar nichts thun können für das öffentliche und allgemeine Leben im Staate, in der Kirche, in der Kunſt und Wiſſenſchaft. Sie irren ſich! vielmehr beherrſchen ſie in gewiſſem Sinne die Zukunft der Weltgeſchichte. Denn in ihrer Hand liegt vornehmlich die erſte Gemüthsbildung der Kinder und in der Gemüthsbildung der Jugend liegt die Wurzel von der zukünftigen Geſtaltung des Geiſtes der Weltgeſchichte. Außer dieſer Luft der geiſtigen Gemeinſchaft, in der ein Menſch lebt, giebt es aber auch noch andere unmittelbare Einwirkungen auf das Gemüthsleben, die ſich der Pädagog nicht darf entgehen laſſen, wenn er den vollen Gehalt des inneren Menſchen zu Tage fördern will. Wir müßen in dieſer Beziehung beſonders auf die Muſik aufmerkſam machen. Die Muſik wirkt unmittelbar auf das Gemüth, ohne dazu die Vermittelung durch die Erkenntnis und durch den Willen in Anſpruch zu nehmen. Wie die Muſik das in ſich eingehüllte Leben und Weben des idealen Gefühls in Tönen wiederklingen läßt, ſo greift ſie auch unmittelbar in das Gemüth ein und ſtimmt dasſelbe zu ſympathetiſchen Empfindungen. Insbeſondere erbaut gehaltvolle Muſik das Gemüth und erhebt es. Wer nur irgend Sinn für Muſik hat, wird es erfahren haben, daß das aufmerkſame Anhören und fruchtbare Aufnehmen von claſſiſcher Muſik das Gemüth von allen Trübungen befreit und eine Freudigkeit und Harmonie in dem Seelenleben erweckt, die die Wurzel iſt von vielem guten. Man höre nur eine gut geſpielte Symphonie von Haydn, Beethoven, Mozart u. a. oder einen gut und kräftig geſungenen Choral und man wird bald finden, daß ſich das Gemüth aufklärt und ſich zu einer göttlichen Harmonie zuſammenfaßt, in der aller Schmerz verſchwindet, alles Böſe vergeſſen wird und das Gute als die einzige Realität des Lebens ſiegreich hervortritt. Solche Erfah-

rungen weiſen aber um ſo mehr darauf hin, wie es die Pflicht einer guten Erziehung iſt, auch die Muſik zu einem wirkſamen Mittel der Gemüthsbildung zu machen.

Auch die anderen Künſte haben die Kraft der unmittelbaren Gemüthsbildung mit der Muſik gemein, wenn ſie auch der letzteren an Intenſität der Wirkung bei weitem nachſtehen. Wie geiſtig auch Herz und Empfindung ſein mögen, ſo haben ſie dennoch einen nothwendigen Zuſammenhang mit dem Sinnlichen und Leiblichen und daher weiß die Malerei das Gemüthsleben durch Blick, Geſichtszüge u. ſ. w. darzuſtellen und ſo auch das Gemüth des Betrachters anzuſprechen. Auch die ächte Poeſie durchzieht — ganz abgeſehen von den beſtimmten durch Worte und Bilder angedeuteten Vorſtellungen — ein idealer Gemüthshauch und wer daher ein ſolches von einer edlen geiſtigen Subſtanz belebtes und in einer ſchönen Form geſtaltetes Gedicht lieſt und immer wieder lieſt, der bildet ſein Gemüth ganz unmittelbar, ſelbſt ohne den Zuſammenhang der Gedanken vollſtändig zu begreifen. Man hat daher die Kunſt überhaupt, welche göttliche Ideen in einem ſinnlichen Elemente individualiſirt, als ein weſentliches Mittel der unmittelbaren Gemüthsbildung zu betrachten und in einem wohlgeordneten Syſtem der Erziehung weiſe zu benutzen. **Deinhardt.**

Genetiſch, ſ. Methode.

Genie. (Kant, Anthropologie, Hartenſteins Ausg. X, S. 241 ff.; W. v. Humboldt, über den Geſchlechtsunterſchied und deſſen Einfluß auf die organiſche Natur. Geſammelte Werke, IV, S. 277 ff. Carriere, Aeſthetik. I, S. 455 ff.) Schon in dem Art. Erziehungstalent wurde das Genie, im Unterſchiede von dem Talent, nach dem Vorgange Kants als diejenige geiſtige Anlage bezeichnet, „welche durch ihre ausgezeichnete Kräftigkeit und ihre energiſche Concentration auf ein beſtimmtes Gebiet der geiſtigen Thätigkeit berufen iſt, abſolut Neues und Eigenthümliches zu ſchaffen," eben darum findet der Begriff des Genies in der Sphäre der Kunſt, als dem Gebiete eigentlich ſchöpferiſcher Thätigkeit, ſeine eigentliche Anwendung: das Genie wird ſich, wie überall, ſo ganz beſonders hier als productiv, aber in gewiſſem Sinne einſeitig erweiſen, das Talent als vielſeitiger, aber nur reproductiv *). Auch wurde dort bereits die Frage berührt, inwiefern von einem pädagogiſchen Genie die Rede ſein könne, und wir möchten hier nur noch den Rath geben, daß der Erzieher, welcher das Glück hätte, neben einem genialen Pädagogen zu wirken, doch ſeinerſeits nichts verſäume, damit neben der neuſchaffenden und reformirenden Thätigkeit desſelben auch der beſonnenen, umſichtigen und gewiſſenhaften Conſervirung des bewährten Alten das gebührende Recht werde; wer aber in dem noch glücklicheren Falle ſich befände, ſich ſelbſt für ein pädagogiſches Genie halten zu müßen, der laſſe ſich, um ſeinem genialen Gange das Steuer männlicher Beſonnenheit und den Ballaſt eines reichen und fruchtbaren Materials beizugeben, das Wort eines bewährten genialen Schulmanns und Gelehrten, J. A. Wolfs, geſagt ſein: „Das Genie iſt der Fleiß!" — Hiernach dürfen wir zum eigentlichen Gegenſtande dieſes Artikels, zur Beſprechung der pädagogiſchen Behandlung des Genies übergehen. Wenn wir dabei die ausgezeichnete Begabung für irgend eine Kunſt vorzugsweiſe ins Auge faſſen, ſo wird ſich doch die Anwendung auch auf die Gebiete, in Bezug auf welche in einem minder eigentlichen Sinne von genialer Anlage und Thätigkeit geſprochen wird, ohne Schwierigkeit machen laſſen.

Vermöge ſeiner ſchöpferiſchen, für Neues bahnbrechenden Bedeutung geräth das Genie mit dem Vorhandenen, welches das Recht der „ſüßen Gewohnheit des Daſeins" für ſich in Anſpruch nimmt, naturgemäß in Oppoſition, deren Sturm und Drang um ſo heftiger wird, je ſtarrer das Hergebrachte ſich ihr gegenüber zu behaupten ſucht, und wenn auch die Pädagogik glaubt, dieſen rückſichtsloſen Conſervativismus vertreten zu müßen, ſo kann es nicht anders kommen, als daß der Erzieher und das zu erziehende Genie ſich gegenſeitig das Leben gründlich ſauer machen. In vielen Fällen zwar wird

*) Abweichend hievon iſt der Begriff in dem Art. Anlagen S. 162 beſtimmt. D. Red.

die ausgezeichnete Kraft des Genies, aller Ungunſt der Umgebung und allen Hemmniſſen einer verkehrten Erziehung zum Trotz, ja durch ſie gereizt und geſpornt, das ihm vorgeſteckte Ziel erreichen, zumal wenn die geniale Perſönlichkeit in frommer Kindheit in einem liebevollen und innigen Familienleben jenen für die ganze Lebenszeit vorhaltenden ſittlichen und religiöſen Kern und Halt gewonnen hat, welcher ihr nicht geſtattet, in dauernder Verbitterung ſich zu verzehren, oder ins Wilde ſich zu verlieren, ſondern ihr unter allen Stürmen den Blick hingewendet erhält auf den feſten Leitſtern ihres göttlichen Berufes und im unerſchütterlichen Bewußtſein dieſes Berufes dem Herzen ſeine Freudigkeit und der ſchaffenden Kraft ihre Lebendigkeit bewahrt; und in dieſer Beziehung exiſtirt vielleicht kein leuchtenderes Beiſpiel, als das unſeres Schiller. In anderen Fällen aber geräth das Genie, von ſeiner Umgebung und ſelbſt von denjenigen, welchen ſeine Pflege und die Vermittlung ſeiner Eigenthümlichkeit mit der beſtehenden Ordnung obläge, zurückgeſtoßen, in eine gegen jedes objective Geſetz ſich auflehnende maßloſe und wilde Willkürlichkeit, wie z. B. bei Byron, welcher in der ſteifen Sitte der ariſtokratiſchen Geſellſchaft Altenglands und in den ſtarren Formen des engliſchen Schulweſens für ſeine Eigenthümlichkeit kein Verſtändnis fand, und ſo, wie Göthe in ſeinem rührenden Nachrufe an Euphorion ſagt, gewaltſam von Sitte und Geſetz ſich entfernte, ſo daß er in einem Alter, wo Schiller zu ſeinen vollendetſten Schöpfungen ſich erſt erhob, den Höhepunct ſeiner genialen Kraft längſt überſchritten hatte und nur durch das gnädige Geſchick eines frühen Todes von dem traurigſten Looſe bewahrt wurde, trotz des überreichen Pfundes, welches ihm anvertraut war, den eignen geiſtigen Bankerott zu erleben.

Nicht minder bedenklich, als das herzloſe, entmuthigende und erbitternde Sichverſchließen der Erzieher gegen die berechtigtſten Anſprüche genialer Eigenthümlichkeit, iſt aber das weichliche Ueberſchätzen und Hätſcheln einer wirklichen oder vermeintlichen genialen Anlage, und in unſerer Zeit drohen im allgemeinen offenbar mehr von dieſer, als von jener Richtung her der Erziehung Gefahren. Sehen wir von den bildenden Künſten ab, deren zu neuen Verſuchen anregende Schöpfungen mehr an beſtimmte Oertlichkeiten gebunden ſind, und ziehen wir nur Muſik und namentlich Poeſie etwas näher in Betracht, deren Producte am leichteſten Gemeingut werden können. Je mehr es nach Ablauf der ſchöpfungskräftigen Glanzperioden auf dieſen Gebieten an wirklich genialer Productivität fehlt — worüber wir uns nicht einmal zu beklagen haben, da nach einem wiederkehrenden Geſetze der geiſtigen Entwicklung der Reichthum ſolcher Schöpfungen beſtimmt iſt, auf Generationen hinaus zur geiſtigen Nahrung zu dienen —, deſto mehr macht ſich die reproducirende Thätigkeit untergeordneter Talente breit, und Stipendien, Jahresgehalte, Preisaufgaben, Vereinsunterſtützungen kommen ihr ermunternd entgegen. Solche Unterſtützungen ſind an ſich gewiß unverwerflich, dürfen ſich aber bis jetzt ſchwerlich rühmen, das Hervortreten wirklich genialer Schöpfungen vermittelt zu haben; vielmehr ſieht man allem die gemachte Epigonenarbeit an und vermißt das Siegel des Genies, die aus der eigenſten Erfahrung und dem tiefinnerſten Leben des Verfaſſers herausgeborene lebendige Eigenthümlichkeit und abſolute Urſprünglichkeit, welche unmittelbar „mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt;" denn ſelbſt die wirklich geniale Kraft entwickelt ſich mächtiger, wenn ſie einigen Widerſtand findet, als wenn ihr alles zu leicht gemacht wird. Untergeordnete Talente aber werden durch ein allzuſehr entgegenkommendes Hegen und Pflegen verleitet, ihre unzureichende Kraft der Sphäre genialer Production zuzuwenden und darüber ihre übrigen Anlagen zu verſäumen, bei deren Entwicklung ſie im Gebiete wiſſenſchaftlicher oder praktiſcher Thätigkeit auf eine nicht bloß für das Ganze nützlichere, ſondern auch für ſie ſelbſt befriedigendere Weiſe ihre Kraft hatten verwenden können. Insbeſondere mit Poeſie wird jetzt die Jugend unſerer ſogenannten gebildeten Stände von Kindheit auf ſo aufgefüttert, daß es verwunderlich wäre, wenn nicht einem Knaben oder Jüngling — denn von den hoffnungsvollen Blauſtrümpfchen ſchweigen wir billig — von

einiger Lebhaftigkeit der Auffassung und Leichtigkeit im sprachlichen Ausdruck ein leidlicher Vers gelingen sollte. Wenn nun in einem solchen Falle blinde Elternliebe in dem Wahne sich wiegt, einem Wunderkinde das Leben gegeben zu haben, so ist das verzeihlich. Der Erzieher vom Fach aber sollte nicht, wie es leider nicht selten geschieht, durch überschätzende Anerkennung jenen Wahn unterstützen. Vielmehr muß er, wenn nicht ein an sich werthloser ästhetischer Dilettantismus zu Schlaffheit, Ungründlichkeit und geistiger Verliederlichung führen soll, den Zögling zu gewissenhaftem Fleiß und gründlichem Lernen anhalten, damit dieser mit der Freude an dem, was er auf anderen Gebieten erreicht, zugleich auch die richtige Selbstschätzung gewinne. Und der Erzieher wird dieses um so gewisser erreichen, je mehr er, während er dem Zögling andere Ziele zeigt und zu ernsterer Thätigkeit ihn anhält, doch auch seine dichterischen Versuche in ihrem relativen Werth mit freundlichem Wohlwollen anzuerkennen bereit ist. Schlimm freilich steht es dann, wenn der Zögling selbst bereits von der Einbildung inficirt ist, daß er ein Genie sei, und für die Verkennung dieser stumpfsinnigen Welt, wie es so häufig der Fall ist, gerade in den Werken der mit der Welt zerfallenen wilden Genies und ihrer weltschmerzlichen Nachtreter Trost und Ersatz gefunden und von ihnen gelernt hat, auf das eigne große, verkannte und zerrißne Herz sich zurückzuziehen. Wie ein ernststrebender, wenn auch noch so wohlwollender Mann mit einem solchen, von sich selbst so völlig befriedigten „Genie" daran ist, das hat Schleiermacher treffend ausgesprochen, wenn er an Henriette Herz schreibt: „Mit Louis Börne und mir wäre es, wie wir beide sind, nichts geworden. Er liebt und hätschelt seine Faulheit und Eitelkeit und will von allen Menschen entweder gehätschelt werden oder hochmüthig über sie wegsehen. Das letzte kann er nicht über mich, und das erste kann ich nicht gegen ihn; denn Faulheit und Eitelkeit sind mir bei jungen Leuten ekelhaft und verhaßt. Auf diese Weise ist er eigentlich von mir abgekommen." Auch dem Erzieher wird es begegnen, daß er von einem solchen Zögling abkommt; in manchen Fällen aber wird ihm doch für seine gewissenhaften Bemühungen die Genugthuung werden, daß der Zögling später, wenn die scheinbar so reiche poetische Ader durch ein bißchen oberflächlichen Tagbau vollständig abgebaut ist, und er in einer bescheidenen Stellung für sich und andere arbeiten gelernt hat, anerkennt, der Lehrer habe es doch gut gemeint und die Verkennung sei vielmehr auf Seiten des vermeintlichen Genies gewesen. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode S. 143.)

In den seitherigen Bemerkungen über die verkehrte Behandlung des Genies sind auch bereits die Grundsätze für die richtige Behandlung im wesentlichen angedeutet: es kommt eben darauf an, daß es einerseits in seiner eigenthümlichen Begabung und Richtung anerkannt, andererseits zu ernster Arbeit und gründlichem Lernen angehalten werde. Diese letztere Forderung bezieht sich auch auf diejenigen Gebiete, zu welchen die geniale Begabung in keiner unmittelbaren Beziehung steht. Am mindesten nachtheilig würde der Mangel an einer umfassenden allgemeinen Bildung noch für die Kunst des Musikers werden, als die subjectivste aller Künste; und doch kann auch hier ein Werk, wie z. B. Händels auch in seinem Text so vortrefflicher Messias, zeigen, von welchem Werthe gründliche Bildung und eine darauf ruhende großartige Weltanschauung ist; daß aber dem bildenden Künstler und vor allen dem Dichter eine gründliche allgemeine Bildung ganz unentbehrlich ist, bedarf keines Beweises. Abgesehen aber von ihrem directen Gewinn für die Ausübung der Kunst selbst, hat sie auch den Werth, daß unter der Beschäftigung mit anderen Gebieten die geniale Kraft von ihrer besondern Berufsarbeit sich erholt, um erfrischt und mit neuem Schwung zu ihr zurückzukehren. Ganz besonders aber gilt die Forderung gründlichen Lernens und gewissenhafter Anstrengung für die bestimmte Kunst selbst, zu welcher das Genie berufen ist. Nicht bloß die bildende Kunst und die Musik, sondern auch die Poesie erfordert zu ihrer Vollkommenheit eine Technik, welche gründlich gelernt und mit Anstrengung geübt werden muß, und unreine Reime z. B., wie sie noch Schiller und Göthe gebrauchen durften, und wie auch

A. W. v. Schlegel trotz ſeines armſeligen Spottes über den ſchlechtreimenden „Schwaben“ Schiller ſie oft genug angewandt hat, ſind jetzt nicht mehr geſtattet. Wer ſich gewöhnt, es mit dergleichen Dingen, als unweſentlichen Formen, leicht zu nehmen, ſchadet dem Gehalt ſeiner Production, denn auch in dieſer Rückſicht gilt das Wort unſeres Dichters, daß der Genius mit der Natur im Bunde ſteht: der ſchöpferiſch geſtaltenden Kraft des Genius fügt ſich der Stoff und die Natur der Sprache kommt ihm entgegen und je ſtrenger und ſauberer er in der Verwaltung ſeiner Ausdrucksmittel verfährt, deſto vollkommener und reiner wird ſein geiſtiger Gehalt entbunden. Damit der Zögling vor allem die heilſame Strenge gegen ſich ſelbſt lerne und ſeine unvollkommenen Leiſtungen nicht überſchätze, iſt ihm immer das Vortrefflichſte als Muſter vorzuhalten. „Der wahre Dichter wird ſowohl gebildet, als geboren, und ein ſolcher war Er,“ ſang Ben Jonſon mit Recht von Shakeſpeare, und auch Göthe wußte davon zu reden, wie er es ſich ſein Leben lang habe ſauer werden laſſen; das Größte kommt immer nur da zu Stande, wo mit der genialen Naturkraft tüchtige Bildung ſich verbindet. In den erſten ſkizzenhaften Verſuchen überſieht man leicht die techniſchen Mängel, und freut ſich der reichen Auffaſſungs- und Erfindungsgabe des werdenden Künſtlers, weil man eben hier auf eine vollendete Ausführung überhaupt keinen Anſpruch macht, ſo wie es ſich aber um ein ins einzelne ausgeführtes vollendetes Kunſtwerk handelt, treten ſie ſofort in der ſtörendſten Weiſe hervor. Freilich iſt es ſchwer, die rechte Vermittlung zu treffen zwiſchen der natürlichen Kraft des Genius, der als Herrſcher von Gottes Gnaden im Reiche der Kunſt ſelbſt Geſetze zu geben beſtimmt iſt, und zwiſchen den Regeln der künſtleriſchen Technik; aber für das in dieſer Beziehung einzuhaltende Verfahren giebt es keine beſtimmte Regel, hier muß der pädagogiſche Takt das Richtige finden. Meiſt wird vor der erſten Berührung mit der Technik das frühere unbefangene geniale Schaffen auf eine Zeit lang zurücktreten; aber die geſunde Kraft wirklicher Genialität ſammelt ſich nur, um zu vollkommnerem Schaffen zurückzukehren. Am leichteſten wird jene Vermittlung ſich machen, wenn, wie es bei Mozart der Fall war, der liebende Vater zugleich der einſichtsvolle und gewiſſenhafte erſte Lehrer ſein könnte, oder wenn, wie bei Göthe, neben „des Vaters ernſtem Führen“ das Mütterchen die „Frohnatur“ pflegt „und Luſt am Fabuliren.“ Damit der Lehrer leiſte, was in ſolchen günſtigſten Fällen die Familie ſchon bietet, iſt nöthig, daß er mit einem tüchtigen Unterricht herzliche Liebe zu ſeinem Schüler und ein warmes Intereſſe an der Entwicklung der in ihn gelegten ausgezeichneten Kraft verbinde und auch ihr Recht, ihre eigenen Wege zu gehen, gebührend anerkenne. Mit frommem Eifer und heiliger Liebe muß er ihn in ſeinem Berufe, als einem von Gott gewollten, fördern, und dadurch auch in dem Schüler jenen Sinn begründen, der nicht vorzugsweiſe auf die Anerkennung bei den Menſchen gerichtet iſt, ſondern darauf, daß er mit dem von Gott ihm anvertrauten Pfunde nach dem Willen des Gebers wuchere. Und wie gäbe es für den Lehrer einen ſchöneren Lohn, als das Bewußtſein, an ſeinem Theile getreulich dazu geholfen zu haben, daß ein ausgezeichneter Menſch, einer von dieſen „Wunderleuten Gottes,“ wie Luther ſie nennt, das von dem Geber aller guten und vollkommenen Gabe ihm vorgeſteckte Ziel erreichte? **G. Baur.**

Geographie in höheren Schulen. Wer könnte bei der Frage über den Werth und Bildungsgehalt der Geographie für unſere höheren Lehranſtalten des Verdienſtes nicht zunächſt gedenken wollen, das Herder für dieſe moderne, in ſicherem Fortſchritt begriffene Wiſſenſchaft ſich erworben hat. In einer Zeit, da die Geographie, jeder wiſſenſchaftlichen Auffaſſung und Behandlung ledig, zu trockenen Namensverzeichniſſen von Ländern, Flüſſen und Städten ſich verknöchert hatte, verkündete ſeine Rede „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie“ derſelben eine fruchtbringendere Aera; denn, dem todten Skelett gegenüber, zu dem die Erdkunde zuſammengeſchrumpft war, wurde mit Begeiſterung auf die Fülle ihres Lebens, auf den lebensvollen Zuſammenhang ihrer Glieder, auf ihre fundamentale Bedeutung für die Völkergeſchichte hingewieſen. Schärfer konnte der Unterſchied zwiſchen dem, was dieſelbe war und was ſie

werden ſollte, nicht gezeichnet werden, als mit folgenden Worten Herders: „Das Studium der Geographie iſt nach meinen Begriffen eben ſo trocken, als wenn ich die Ilm oder das große Weltmeer trocken nennen wollte, da ich wenige Wiſſenſchaften kenne, die ſo reich an nützlichen und angenehmen Kenntniſſen, zugleich aber ſo nöthig für unſere Zeit und den Jahren der Jugend ſo angemeſſen iſt, daß ich mich wundere, wie irgend ein edler wohlerzogener Jüngling in den ſchönſten Jahren ſeines Lebens ſie nicht vor andern lieben ſollte, ſobald ſie ihm in der Geſtalt erſcheint, in der ſie ihm erſcheinen muß.“ (Sophron, S. 78).

Welches aber dieſe Geſtalt ſei, das zeigte erſt in unſerer Zeit durch wiſſenſchaftliche Begründung und ſyſtematiſche Behandlung der Schöpfer der modernen Erdkunde Karl Ritter. „Sollte es ſich nicht der Mühe verlohnen“ — fragt er, die Grundlinien ſeines Syſtems entwerfend — „um der Geſchichte des Menſchen und der Völker willen, auch einmal von einer minder beachteten Seite, von dem Geſammtſchauplatz ihrer Thätigkeit aus, der Erde in ihrem weſentlichen Verhältnis zum Menſchen, nämlich der Oberfläche der Erde, das Bild und Leben der Natur in ihrem ganzen Zuſammenhang ſo ſcharf und beſtimmt, als einzelne Kräfte es vermögen, aufzufaſſen und den Gang ihrer einfachſten und allgemeinſten verbreiteten geographiſchen Geſetze in den ſtehenden, bewegten und belebten Bildungen zu verfolgen?“ (Einl. zur allgem. vergl. Geogr., Berlin 1852. S. 6. — Vgl. die Darlegung des Ritter'ſchen Syſtems von Campe in Mützells Zeitſchr. f. d. Gymn., 1853. S. 251 ff.). Demnach iſt die Geographie die Wiſſenſchaft von der Lage, der Geſtalt und Belebung der Erdoberfläche in ihrem Verhältnis zu dem Menſchen und ſeinen höchſten Intereſſen. „Zweck der Erdkunde iſt Beſchreibung der Erde nicht an ſich, ſondern in Bezug auf den Menſchen und ſeine Wirkſamkeit. Dies iſt die ganz natürliche Urſache, warum ſie faſt in das Gebiet aller praktiſchen Erkenntniſſe eingreift. Ihr dies zum Vorwurfe machen, heißt ihr Weſen vernichten. So lange nicht geleugnet werden kann, daß Localität den entſchiedenſten Einfluß auf alle drei Reiche der Natur hat, auf Gewinnung der Naturproducte, Verarbeitung und Verbreitung derſelben; ebenſo wie auf den Körperbau und die gemüthlichen Anlagen der Menſchen, auf ihre mögliche und wirkliche Vereinigung als Völker, Staaten; den entſchiedenſten Einfluß auf Beſchleunigung und Verzögerung ihrer phyſiſchen, intellectuellen und moraliſchen Cultur hat, — ſo lange wird ihr durchaus kein beſchränkteres Gebiet angewieſen werden können. Im Gegentheil ſie iſt das Band der Natur und Menſchenwelt.“ (Ritter gegen Lindners Auffaſſung der Geographie. In Guts-Muths Zeitſchrift. Juli 1806). Somit iſt die Summe unſerer Thätigkeiten, ſind alle Bedingungen unſeres Lebens, der Beſitz unſerer Bildung an dieſe Erde geknüpft, dergeſtalt, daß die Kenntnis derſelben die nothwendige Grundlage unſerer ganzen Naturanſicht bildet; immer reicher ſoll die Einſicht werden in den erhabenen Bau des uns von Gott zugewieſenen Erziehungshauſes und ſich die Erdkunde zu einer wahren Heimatskunde des Menſchengeſchlechtes erweitern und vertiefen, ſo daß die Bedeutung der Geographie ſicherlich nicht ernſter und höher erfaßt werden kann, als wenn man von ihr die Nachweiſung fordert, wie ſich die von Gott eingeſetzten Herren der Erde zu ihr verhalten. (Vgl. Götze. Einige Bemerk. zum geogr. Unterr. auf preuß. Gymnaſien, Progr. v. Magdeburg 1856).

Bei dieſer Hinaufbildung der geographiſchen Wiſſenſchaft muß es in der That weniger befremdlich erſcheinen, daß man von der einen Seite das Ziel des geographiſchen Unterrichtes auf unſern höheren Anſtalten zu hoch ſteckte, als daß man, wie es von anderer Seite geſchah, dieſe Disciplin in ihrem bildenden Einfluß auf die Jugend unterſchätzte und ſie als ein Parergon auf die letzten Unterrichtsſtufen zu beſchränken gedachte. Wo dieſe beſchränkte Anſchauung praktiſche Anwendung fand, da war es ja auch ganz in der Ordnung, daß man wähnte, der geographiſche Unterricht könne in befriedigender Weiſe auch von Lehrern ertheilt werden, die ſich nur in etwas mit dem Gegenſtande

beſchäftigt hätten. Das trockne Compendium wurde der Meiſter für Lehrer und Schüler, der kärgliche Gewinnſt mußte bei dem Mangel an weiterer Pflege in den oberen Claſſen wieder verloren gehen, der Zweck des Unterrichtes, für die geographiſche Bildung eine ausreichende Vorbereitung zu geben, blieb bei dieſem Verfahren unerfüllt. Vielleicht aber beſchnitt man dieſen Zweig des Wiſſens, deſſen Werth für die Jugendbildung man im übrigen nicht leugnete, nur aus Sorge, es möchte derſelbe den andern hindernd in den Weg wachſen; dabei aber überſah man, welche Beeinträchtigung damit zugleich der Geſchichte widerfuhr, für welche die Erdkunde eine nicht zu entbehrende Hülfswiſſenſchaft bildet. Um wie viel nachahmenswerther wäre gegen dieſes charakterloſe Verfahren die Praxis in den engliſchen Anſtalten, wo die Geographie zwar ſelten als eine für ſich beſtehende Lection aufgeführt, dafür aber als ſich von ſelbſt verſtehend angenommen wird, daß ein Knabe, der Geſchichte leſe, ſich um die Geographie bekümmern müße, weil er ſonſt von den hiſtoriſchen Begebenheiten keine Anſchauung gewinnen könne. (Wieſe, D. Briefe über engl. Erziehung, S. 98).

Daß trotz der mannichfachen Leiſtungen über Zweck und Bildungsgehalt der Geographie, wie dieſelben theils in einzelnen Werken, theils in Zeitſchriften und Programmen zerſtreut zu finden ſind, dann auch von Lüdde in ſeiner Geſchichte der Methodologie der Erdkunde und von Liechtenſtern in ſeinen Neueſten Anſichten von der Erdkunde zuſammengeſtellt wurden, keineswegs in weitem Umfang bisher Einheit der Behandlung und Methode gewonnen wurde, lehrt am beſten eine Muſterung der deutſchen Schulprogramme (vgl. auch den Art. Bildungsgehalt ꝛc. Bd. I. S. 692. 695). Indeſſen ſteht bei all der Syſtemloſigkeit, die ſich daraus zu erkennen giebt, doch zu hoffen, daß die noch unzureichende Vorbereitung zur geographiſchen Bildung der wünſchenswerthen Uebereinſtimmung Platz machen wird, wie ſie z. B. in Preußen hinſichtlich der zu benutzenden Lehrbücher durch das Miniſterium, durch die „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realſchulen und der höheren Bürgerſchulen (Berlin 1859)," ferner durch die Inſtruction für den geſchichtlichen und den geographiſchen Unterricht an den Gymnaſien und Realſchulen der Provinz Weſtfalen (auch bei Rönne II, S. 230 ff. abgedruckt)*), ſowie auf dem Wege von Fachconferenzen an den einzelnen Anſtalten angeſtrebt wird.

Die Schule kann nicht die Aufgabe haben, die geographiſche Wiſſenſchaft an ſich zu lehren, ſie hat vielmehr für die geographiſche Bildung vorzubereiten und vollauf zu thun, wenn ſie den Schüler in Stand ſetzt, ſpäter ſelbſtändig auf dem gewonnenen Grunde fortbauen zu können. Wenn es nun den Gymnaſien, die zur freien Wiſſenſchaft vorzubilden haben, obliegt, dem Schüler die Grundlagen der geſammten Erdkunde zu geben, ſo nöthigt die Beſtimmung der Realſchulen, denen in Preußen für den geographiſchen Unterricht eine größere Stundenzahl zugewieſen iſt, zu weiterer Ausdehnung, in dem Sinne, daß das Gewonnene in den verſchiedenen Zweigen des bürgerlichen Lebens ſeine Anwendung finden könne. (Vgl. die genannte Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung).

Eine Hauptſchwierigkeit für die Schulgeographie liegt offenbar in der ſchwer zu beherrſchenden Fülle des Stoffes. Bei dem Wetteifer für die jugendliche Wiſſenſchaft, deren Ebenbürtigkeit mit den andern Disciplinen zwar erkannt, aber noch nicht zur Geltung gebracht war, konnte es nicht fehlen, daß der eigentliche Schulzweck vielfach überſchritten und demnach laute Klage geführt wurde über die Beeinträchtigung der andern Lehrobjecte, über die Zahl der Stunden und die Ueberbürdung der Schüler. Daß die Warnung vor dem Zuviel ungeachtet der darauf erfolgten Herabſetzung der Stundenzahl für den hiſtoriſch-geographiſchen Unterricht auch jetzt noch an der Zeit iſt, erweiſt ſo manches geographiſche Lehrbuch, in dem bei weitem mehr als reiner Lern-

*) Aufgenommen in das Centralblatt für die geſammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Von Stiehl, December-Heft. S. 729 ff. Berlin 1859.

ſtoff enthalten iſt; aber nicht minder hat ſich auch die Ueberzeugung befeſtigt, daß es nicht ſowohl die Vielheit der Gegenſtände iſt, die den Schulen zum Schaden gereicht, als der Mangel an ſyſtematiſcher Behandlung, an Beherrſchung und Verarbeitung des Materials, beſonders aber an unausgeſetzter Wiederholung; erſt, wo dieſe mühſellge Zucht, die Lehrern wie Schülern frommt, in rechter Weiſe geübt wird, wird auch das rechte Maß bei der Auswahl des Stoffes je länger je mehr ſich von ſelbſt einſtellen und ein ſicherer Grund der geographiſchen Bildung gelegt werden können.

Um dieſes Ziel zu erreichen, iſt die weitere Forderung gleich unerläßlich, daß der Schüler auf allen Stufen einen ſeinem Alter angemeſſenen Totaleindruck erhalte. „Es kann — um mit Campe zu ſprechen — das Auseinanderreißen der Theile eines lebendigen Ganzen nie zu einer wahren Anſchauung dieſes Ganzen führen, ſondern es muß auf jeder Stufe ein Ganzes, d. h. Natur und Menſchenleben verbunden dargeboten werden.“ (Mützell, Z. f. G. W. 1855). Wie ſehr ſich die Nothwendigkeit dieſer Forderung Geltung verſchafft hat, ſo gehen doch die Vorſchläge über das Wie noch immer auseinander. Wenn darüber die größte Uebereinſtimmung herrſcht, daß die mathematiſche Geographie dem phyſikaliſchen Unterricht in der Prima zuzuweiſen iſt, indem von derſelben auf der erſten Stufe in Sexta und Quinta nur das Hauptſächlichſte ohne alle Beweiſe beizubringen iſt,*) ſo begegnet man in Betreff der beiden andern Haupttheile, der phyſiſchen Geographie, von der man noch die Topographie abzweigte, und der politiſchen Geographie verſchiedenen Anſchauungen. In dem Lehrplan von Fr. Otto (Allgemeine Methodik des geographiſchen Unterrichts, Erfurt 1839) wird auf der erſten Stufe neben der topiſchen Geographie auch das Unentbehrlichſte aus der phyſiſchen und politiſchen beigebracht; dieſelbe Verbindung iſt auf der zweiten Lehrſtufe, der ſogenannten phyſikaliſchen Geographie beibehalten; auf der dritten endlich, der politiſchen, ſoll beſondere Staaten- und Völkerkunde, ſowie die allgemeinen Verhältniſſe der Staaten und Völker gelehrt werden. Der Geologie iſt dabei noch nicht gedacht. Bedenklich mußte es erſcheinen, wenn dieſes combinirende Verfahren verlaſſen und die Topographie, ohne an der phyſiſchen oder auch politiſchen Geographie einen Anhalt zu finden, für ſich an den Anfang geſtellt wurde; bedenklich, weil damit der Schüler, dem lebensvollen Wege abgewandt, durch die Laſt inhaltsleerer Namen und Zahlen beſchwert wurde. (Vgl. Programm v. Braunsberg, 1848. — Campe, in Mützells Z. f. G. W. 1855). — Für einen anderen Weg entſchied ſich Th. Waitz (Allg. Pädag., S. 434 ff.). Die topiſche Erdbeſchreibung beſtimmt er für die erſte Stufe und ſchließt die politiſche Geographie wegen ihrer geringeren Bildungskraft und wegen ihrer verhältnismäßig unerheblichen Schwierigkeiten ſogleich hier an. Der zweiten Stufe gehört dann die phyſikaliſche Geographie an, vereint mit der Betrachtung der meteorologiſchen Veränderungen, der Schilderung der klimatiſchen Verhältniſſe, der Pflanzen- und Thiergeographie, bis zur Vervollſtändigung durch ethnographiſche Skizzen. Inſofern die phyſikaliſche beſtimmt iſt, das durch die topiſche Geographie gewonnene Bild zu ergänzen und zu beleben, iſt ſie nachgeordnet, die Vereinigung beider, meint Waitz, verbiete ſich bei der Maſſe des Stoffes. Trotz aller Folgerichtigkeit zweifeln wir doch an der Möglichkeit einer ſtrengen Durchführung, halten es vielmehr für naturgemäßer und praktiſcher, wenn die Einheit der Theile auf den einzelnen Lehrſtufen in concentriſchen Kreiſen zur Anſchauung gebracht werde, indem im erſten Curſus (Sexta und Quinta) die topiſch-

*) So heißt es unter anderm in dem hiſtoriſch-geogr. Lehrplan des Gymnaſiums zu Oels (Programm v. 1858): Giebt der Lehrer endlich einige Reſultate der mathematiſchen Geographie, was wohl nicht zu umgehen iſt, ſo muß er in vielen Beziehungen auf den guten Glauben der Kinder rechnen. Allein das iſt kein Nachtheil; denn in dieſem Punete ſind auch die den Gymnaſien entwachſenen, wenn ſie nicht Aſtronomie ſtudirt haben, ungefähr in derſelben Lage, zumal wenn die mathematiſche Geographie, die doch nur in den oberen Claſſen einigermaßen begriffen werden kann, von dem Lehrplan allmählich, wie es hie und da den Anſchein hat, völlig abhanden kommt.

phyſiſche Geographie, im zweiten (Quarta und Tertia) die politiſche die Hauptmaſſe bildet, in den oberen Claſſen im Anſchluß an die Geſchichte das Erworbene durch Wiederholungen geſichert und bei dem erweiterten Geſichtskreis der Schüler gelegentlich vervollſtändigt wird. (Vgl. Inſtruction für d. geſch. und d. geogr. Unterricht an den Gymn. und Realſch. der Prov. Weſtfalen). Hierbei darf nicht unerwähnt bleiben, welcher Vortheil bei einem derartigen Verfahren dem Unterricht erwachſen müßte, wenn jeder Unterrichtsſtufe ein möglichſt kurz gefaßter, vor allen Dingen lesbarer, nur auf ihre Bedürfniſſe berechneter Leitfaden zugewieſen werden könnte.

Ob die Geologie und die Naturgeſchichte bei dem geographiſchen Unterricht zu berückſichtigen ſeien, darüber ſollte füglich kein Zweifel mehr obwalten. Bei der Abhängigkeit der Erdoberfläche von der ſtofflichen Bildung der Erde wird der Lehrer nicht umhin können, da auf die innere Seite Rückſicht zu nehmen, wo die äußere ohne jene unverſtanden bleiben muß. Um wie viel wird z. B. dem Schüler die Einſicht in den plaſtiſchen Bau des europäiſchen Alpenſyſtems durch die Erklärung der geologiſch zuſammen gehörigen Gebiete näher gerückt, als durch die noch immer beliebte aber dem Weſen nicht entſprechende Aneinanderreihung zahlreicher Ketten. Hinſichtlich der Verwerthung der in dieſem Wiſſenszweige gewonnenen Reſultate für den Unterricht wüßten wir kein der Beachtung wertheres Werk zu nennen als „das deutſche Land“ von Kutzen.

Gleich viele und gewichtige Stimmen haben ſich über die Nothwendigkeit einer Verbindung der Naturbeſchreibung mit der Geographie ausgeſprochen. Es hieße aber die Bedeutung derſelben vollſtändig verkennen, wollte man in der bequem gewordenen Weiſe der Schilderung jedes Landes eine hohle Kette der einzelnen Producte aus den drei Naturreichen anhängen. Worauf es ankommt, lehrte ſchon lange Ritter in ſeiner Abhandlung: der telluriſche Zuſammenhang der Natur und Geſchichte in den Productionen der drei Naturreiche, oder: Ueber eine geographiſche Productenkunde (in der Einleit. zur allgem. vergl. Geogr., S. 183). Wer aber über die Auswahl des Stoffes, der über die charakteriſtiſchen Erzeugniſſe nicht hinausgehen darf, verlegen wäre, dem bietet das Lehrbuch der allgemeinen Geographie von Raumer und Steins Handbuch der Geographie, neu bearbeitet von Wappäus, in ſeinem allgemeinen Theil hinlänglichen Anhalt.

Einen ungleich größeren Nachdruck als auf die Anordnung der Theile zu einander legen wir auf die Forderung, daß die deutſche Jugend von keinem Lande gründlichere Kunde erhalte als von dem eigenen Vaterlande. Wie viel herrliche Redensarten werden noch von ſo vielen Schülern gemacht über Themen, als: „Ans Vaterland, ans theure ſchließ dich an ꝛc.“; daß ſich doch bei den vielen die Liebe zum Vaterlande auch auf eine geiſtweckende Kenntnis von demſelben gründete! Hierbei können wir nicht umhin ein kräftiges Wort zu wiederholen, das recht eigentlich zur Beherzigung der Geographen als Miterzieher der Jugend zu einer deutſchen geſagt iſt: „Man dürfte ſich nicht ſcheuen, ſelbſt auf Koſten der anderen Wiſſenſchaften den durch Geſchichte und Geographie des Vaterlandes genährten Patriotismus den jugendlichen Seelen einzupflanzen, denn ihnen wird die Zukunft des Vaterlandes anvertraut als ein heiliges Vermächtnis gemeinſamer und wunderbar von Gott geſegneter Thaten ihrer Vorfahren, das ſie nicht verachten, vergeuden und gleichgültig eine Beute habgieriger Erbſchleicher werden laſſen dürfen. Viel lieber weniger durch die Mathematik erzielte Logik auf der Schule, wenn es ſonſt an Zeit mangeln ſollte, auf die Gerechtigkeit und die Langmuth Gottes in unſeres Volks Geſchichte und ſeiner Stellung zu dem lauernden Nachbar im Weſten hinzuweiſen, den Gott zu einer Zuchtruthe für Deutſchland geſetzt hat, wie die Kanaaniter für die Kinder Iſrael, wenn es an Zeit mangeln ſollte, die frühere deutſche Grenze mit der jetzigen zu vergleichen und die jungen Gemüther durch das göttliche Strafgericht zu erſchüttern, welches zum Warnungszeichen und als Sühne deutſcher Schuld den Elſaß in wälſche Hände gegeben hat. Wenn das jugendliche Herz davor verſchloſſen bleibt, ſo iſt alle Gelehrſamkeit, alle Sprachkenntnis, alles Wiſſen

von Griechen und Römern nichts werth, alle Reden, welche die Schüler bei Schulfeierlichkeiten über helleniſche Vaterlandsliebe halten, hohle, lügenhafte Declamation.“ (Götze, Progr. v. Magdeburg 1856).

Dasjenige Object, mit dem die Geographie im natürlichſten Zuſammenhang ſteht, iſt die Geſchichte. Mit dem erſten Schritt auf eines der beiden Gebiete, iſt auch ſchon das andere betreten; wie wollte ſich, was in der Wirklichkeit auf der lebensvollſten Wechſelwirkung beruht, beim Unterricht trennen laſſen. Und doch iſt die Aufſtellung wiſſenſchaftlicher Normen über die nothwendige Verknüpfung der beiden Objecte erſt ein Reſultat der modernen Geographie. (Vgl. auch den Art. Geſchichte; von andern Vorausſetzungen geht der Art. über Concentration Bd. I. S. 859 aus. D. Red.) Zum erſten Mal handelte über dieſelbe K. Ritter in ſeinem im Jahre 1833 gehaltenen Vortrage: Ueber das hiſtoriſche Element in der geographiſchen Wiſſenſchaft (Einleitung zur allg. vergl. Geogr., S. 152), wo es im Eingang heißt: „Die Wiſſenſchaft der irdiſch-erfüllten Raumverhältniſſe kann eben ſo wenig eines Zeitmaßes oder eines chronologiſchen Zuſammenhanges entbehren, als die Wiſſenſchaft der irdiſch erfüllten Zeitverhältniſſe eines Schauplatzes, auf dem ſie ſich entwickeln mußten. Die Hiſtorie bedarf eines ſolchen zu ihrer Entfaltung, ſie wird in ihre Geſtaltungen überall, ſei es ausgeſprochen oder nicht, ein geographiſches Element aufnehmen müßen, auch in ihre Darſtellungen.“ Wie weit es Ritters Schülern durch wiſſenſchaftliche Leiſtungen gelang, „die bloß zufällige hiſtoriſche Beimiſchung von dem hiſtoriſchen, nothwendigen Elemente der geographiſchen Wiſſenſchaft genau zu unterſcheiden,“ liegt uns hier fern, nicht aber, welchen Boden dieſe Beſtrebungen auf unſeren höheren Anſtalten gewannen. Nachdem durch den Lectionsplan die Verbundenheit der beiden Unterrichtszweige äußerliche Anerkennung gefunden hatte, kam alles darauf an, durch die Schulpraxis ihre innerliche Beziehung zur Darſtellung zu bringen. Ueber die letzten Ziele dieſes Zwillingspaares war man längſt klar, doch kann man nicht behaupten, daß es bis jetzt gelungen wäre, einen ſicheren Wegweiſer für dieſelben aufzurichten. Campe, der das Verdienſt einer unabläßigen Bemühung um die praktiſche Durchführung der Ritter'ſchen Grundſätze auf unſern Lehranſtalten hat, ſprach es ſchon 1853 bei Gelegenheit einer eingehenden Beſprechung der gangbarſten geographiſchen Lehrbücher mit Zuverſicht aus (Mützell, Z. f. G. W. S. 253), daß eine Möglichkeit vorhanden ſein müße, auch die Geographie und die Geſchichte zu einer ſolchen Einheit zu verbinden, in der das Geographiſche aufhörte, Geographiſches, das Geſchichtliche, Geſchichtliches zu ſein, obwohl für dieſe neue Lehre noch kein Name exiſtire und noch kein Verſuch gemacht ſei, eine ſolche Einheit zu ſchaffen. „Es iſt mir genügend — ſagt er — daß dieſe Möglichkeit zugeſtanden werde; es käme nur darauf an, daß ſich eine geſchickte Hand fände, eine ſolche Lehre von der Erde und dem Menſchen, wie ich ſie vorläufig nennen will, zu einer wirklichen zu machen.“ Abgeſehen davon, daß von anderer Seite gegen die Combination der Geſchichte und Geographie in Rückſicht auf die untern Lehrſtufen Bedenken erhoben worden ſind (vgl. Th. Waitz, Allg. Pädagogik, S. 244, u. Pädagog. Revue, 1846), ſo hat gerade Campe über die nachhinkende Praxis oftmals zu klagen Gelegenheit gehabt (Mützell, Z. f. G. W. 1855 S. 587). Seine Vorſchläge fand er unbefolgt und die beachtenswerthen Winke und Vorarbeiten, wie ſie zu finden ſind in Brandes' Geographie von Europa, in dem geographiſchen Lehrbuche von Meinicke, Rougemonts Geographie des Menſchen, in Mendelsſohns germaniſchem Europa und Kutzens deutſchem Lande, führten noch zu keinem ſyſtematiſch gearbeiteten Handbuch. Mag man nun auch von einem ſolchen alles Heil erwarten, das eine iſt dabei Haupterfordernis, daß es auf dem Grunde der Schulpraxis entſtanden ſei. In dem Mangel an dieſen praktiſchen Erfahrungen ſah man aber gerade das Hauptübel und ſprach den Wunſch aus, es möchten Berufene aus der Schulſtube heraus ſolche Unterrichtsſtunden, die ihnen am meiſten gelungen ſcheinen, in Schulzeitungen wieder vor Augen führen; nur fragen wir, wo kommen dieſe Berufenen her? Von welchem Dienſt wird auch das beſte Handbuch ſein,

wenn nicht von der Universität her durch pädagogische Seminarien die nöthigen Vorbereitungen für den Schulunterricht gewonnen sind, wenn eine kurz vor dem Staatsexamen in aller Hast gewonnene Aneignung des nothdürftigsten Materials genügt, um darnach Unterricht in einem so wesentlichen Object ertheilen zu können. Die nächste und natürlichste Forderung wird doch wohl die an den Lehrer sein, daß er sich des Lehrstoffes im weitesten Umfang mit aller Sicherheit bemächtigt, davon auch im Staatsexamen, und wir heben es hervor, unter besonderer Berücksichtigung der Schulbedürfnisse, genügend Zeugnis abgelegt habe; denn wie wollte er, mit dem drückenden Gefühl, erst wie seine Schüler lernen zu müßen, des rechten Weges durch die Praxis sich schnell bewußt werden, in richtiger Weise, der geistigen Stufe der Schüler angemessen die Geschichte heranziehen und den Unterricht fruchtbar machen können. Wie viel Werth auch immer auf ein treffliches Handbuch zu legen sein wird, wie wünschenswerth es auch sein muß, daß die Winke erfahrener Schulmänner über Methode des Unterrichts nicht überhört werden, schließlich bleibt doch auch für die Geographie die Forderung Herders bestehen: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstande erschaffen haben, sonst frommt er nicht." In gleichem Sinne ist es, daß die oben erwähnte preußische „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung" ꝛc. den Grundsatz aufstellt: „Die Methode des Lehrers ist nicht Gegenstand einer Vorschrift, weil sie am wirksamsten wird als persönliche Eigenschaft, und weil sie, so weit sie durch das Wesen der Sache selbst bedingt ist, dem wissenschaftlichen Fortschritt des Lehrerstandes überlassen werden muß."*)

Im Angesicht der Gefahr, bei überreichem Stoff das bestimmte Maß zum Schaden des Ganzen zu überschreiten, erhält *diejenige Methode* die größte Bedeutung, von der Hegel sagte, daß sie allein den Gedanken zu bändigen, ihn zur Sache zu führen und darin zu erhalten vermöge. Wie der geographische Elementarunterricht gleich darauf ausgehen muß, das Auge an den nächsten Erscheinungen in Haus und Hof, in Wald und Flur, an Hoch und Tief zu üben, von dem Gesehenen auszugehen und als vermittelnder Anschauung sich richtiger Abbildungen zu bedienen, so bleibt auch für alle Stufen des geographischen Unterrichtes die Veranschaulichung das wesentlichste Erfordernis. Wie sehr nun auch heute durch treffliche Karten derselben Genüge geleistet werden kann, so bleibt es doch dringende Pflicht des Lehrers, sich durch geschickte Fra-

*) Gegen die Verbindung der Geschichte und Geographie als allgemeine, auch auf dem Lectionsplan ausgedrückte Regel erheben sich denn doch auch in neuester Zeit beachtenswerthe Stimmen, welche darauf hinweisen, einmal daß, wie auch im Obigen liegt, die Ausführbarkeit im einzelnen noch nirgends einleuchtend dargethan sei, und dann, daß viele Lectionspläne in den oberen Classen (außerhalb Preußen) für die Geographie gar keinen Raum haben. So spricht sich z. B. *Lattmann* (über die Frage der Concentration, Göttingen 1860), der in seinem Normalunterrichtsplan für das Gymnasium den Classen VI—III für Geschichte und Geographie je 2 Stunden, den Classen II und I für Geschichte je zwei Stunden zuweist, den geographischen Unterricht aber mit in den geschichtlichen verlaufen läßt, bei aller Anerkennung der außerordentlichen Resultate der neueren Geographie nachdrücklich dahin aus, daß die Geographie in ihrer Beziehung zur Geschichte als eine Wissenschaft, die nicht nur eine sehr gereifte Entwicklung des Geistes, sondern auch ein umfangreiches, höchst vielseitiges Wissen *voraussetze*, überhaupt der Universität vorzubehalten sei; die Schule solle nur vorerst das Material gewähren, nicht aber es schon auch verarbeiten wollen; die beiden Standpuncte, der der Aneignung des Materials auf vorwiegend gedächtnismäßigem und anschaulichem Wege und der eines systematischen, wissenschaftlichen Verständnisses, seien selbst durch einen gewissen Zwischenraum getrennt; durch die Verbindung beider Gegenstände auf dem Lectionsplan werde die Versuchung gegeben, für diesen Unterricht einen Standpunct zu nehmen, welcher der für die Geschichte nothwendigen einfachen Objectivität nachtheilig sei. Auch die von *Wiese* (Deutsche Briefe S. 98) mit Recht gepriesene Combination der beiden Fächer in den englischen Schulen ist anderer Art, da es sich dort nur um die Geographie handelt, insoweit der Schüler ohne sie von den historischen Begebenheiten keine Anschauung gewinnen könne. Die Frage scheint ihrer praktischen Lösung noch zu warten. Schmid.

gen zu überzeugen, ob der Schüler sein Wissen nur todt dem Lehrbuch entlehnte oder dasselbe an der Karte zur Anschauung erhob. (Vgl. die beiden Artikel: Anschauungsunterricht, S. 174). Dabei wird man sich bald überzeugen, daß es einer steten Wachsamkeit und Angewöhnung bedarf und ein solider Erwerb nur dann gesichert ist, wenn der Schüler, wie es die Instruction für die westfälischen Gymnasien fordert, seine Kenntnisse ausschließlich in der Lehrstunde aus der Karte und aus dem Munde des Lehrers schöpft. In Rücksicht auf die Veranschaulichung hat man es als eine Bereicherung für den Unterricht angesehen, daß die Schul-Geographie des v. Seydlitz in ihren neuesten Bearbeitungen (die achte mit neunzehn in den Text gedruckten Skizzen durch Dr. Schirrmacher, Breslau 1858) eine Anzahl Skizzen gebracht hat, die Anleitung zum Lesenlernen und zum Verständnis der Landkarte geben; denn dem Schüler den vielgestaltigen Stoff anschaulich und lernbar zu machen ist in aller Weise anzustreben. „Eben hierin — sagt Ritter in seinen Bemerkungen über Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse bei geographischen Darstellungen — in der noch nicht gewonnenen Herrschaft der Form über den Stoff sowohl im allgemeinen, wie im besonderen, bis in die untergeordnetsten und kleinsten Verhältnisse hinab, scheint ein Hauptgrund des scholastischen und compendiarisch so unfruchtbaren allerersten Zuschnittes der Geographie als Schulwissenschaft zu liegen." Wenn auch die Besprechung der Landkarten einem besonderen Artikel vorbehalten ist, so darf doch hier die Forderung nicht übergangen werden, daß die Wandkarte wie der Atlas wirklich den Erfordernissen der Schule, und was weiter zu verlangen wäre, der bestimmten Classe entspreche; daß die Wandkarte, auf die allein in den Stunden die Blicke aller sich zu richten haben, keine Namen enthalte, da es sich sonst das Gedächtnis auch bei guter häuslicher Vorarbeit auf der Stelle bequem macht, daß endlich der Handatlas auf allen Blättern übersichtliche, lesbare Kartenbilder enthalte. Möchten doch die Kartographen, wo es sich um die Anfertigung von Schulatlanten handelt, noch mehr als es bisher geschehen, der Worte Alexanders v. Humboldt eingedenk sein: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnis ein. Die vielen geographischen Mittel, Zahlenverhältnisse von Höhen und Temperaturen, geognostische Redensarten, Anhäufung von Populationslisten und anderen statistischen Angaben werden allmählich die Karten in Lesebücher verwandeln und sind mir ein Greuel. Alle Uebersicht verschwindet."

Da nun aber die Karte nur eine vermittelte Anschauung gewährt und durch einfache Beschreibung noch immer keine volle Vorstellung von Fluß und Gebirge gewonnen wird, hat man nach dem Vorgange von Rousseau und Pestalozzi gemeint, den Unterricht in der Geographie mit der Heimatskunde beginnen zu müßen. Es sollte den Knaben nicht gehen, wie dem kleinen Karl in Göthe's Götz, der zwar gelernt hatte, daß Jaxthausen ein Dorf und Schloß an der Jaxt sei, das seit zweihundert Jahren den Herrn von Berlichingen erb- und eigenthümlich gehörte, aber vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht kannte. Ein Mutterſöhnchen wird freilich das Aparte lieben, und nur mit Mühe den Weg der Natur einschlagen lernen, ein echter Junge dagegen von selbst so viel Heimatskunde in die Schule mitbringen als ihm zu wünschen ist. Karl v. Raumer hat in trefflicher Weise auf Grund eigener Erfahrungen das Irrige dieser Methode, dieser „peripatetischen Schulstunden" nachgewiesen (Gesch. der Pädagogik III, 128) und Campe daran erinnert, daß die der Phantasie zugeneigte Natur des Knaben sich gegen ein derartiges Verfahren sträube. (S. Mützells Z. f. G. W. 1853, S. 258). Er gedenkt dabei der Klage des Pausanias, daß die Griechen seiner Zeit die Wunderwerke Aegyptens und der Fremde anstaunten und kein Auge hatten für die Wunder des eigenen Landes. In der That, wie das jugendliche Volk der Normannen mit dem Spruch „Einfältig ist der Sohn der Heimat" in die unbekannte Ferne unwiderstehlich gezogen wurde, so sehnt sich auch die deutsche Jugend über ihre Feldmark hinaus nach den Naturherrlichkeiten in der weiten Welt. Die Schule aber bringt ihr Maß, Zahl und Verhältnisse der Dinge. Wohl den Lehrern, die jenen jugendlichen Zug zu cultiviren

verſtehen und vor lauter Gelehrſamkeit nicht vergeſſen haben, wofür ſie als Knaben ſchwärmten. Wenn es alſo nicht rathſam ſcheint beim Unterricht von der Heimatskunde in ſchulgerechter Weiſe auszugehen, ſo iſt es doch rathſam, derſelben zeitweiſe einige Stunden zu widmen; wird doch überhaupt der Lehrer bei der topiſchen Geographie nicht ausſchließlich beſchreiben, ſondern ſo viel wie möglich zur Verdeutlichung auf die Erſcheinungen in nächſter Umgebung hinzuweiſen haben. Wir haben meiſt damit begonnen, die Schüler eine einfache Skizze von Stadt und Umgebung mit Angabe der Himmelsgegenden an die Tafel zeichnen zu laſſen, wobei es ſich zeigte, daß der größte Theil ſich auf den Ausflügen recht gut umſehen und orientiren gelernt hatte. Zur Berichtigung wurde dann auch wohl ein Stadtplan herangezogen. (Vgl. v. Sydow: Der geographiſche Unterricht im Kgl. Preuß. Cadetten-Corps S. 8).

Wie von allem Anfang her ſchon um der Verdeutlichung willen bei dem Fortgang vom Bekannten zum Unbekannten die vergleichende Methode ſich dem Lehrer förmlich aufnöthigt, ſo wird dieſelbe, von Stufe zu Stufe fortgeführt, auch dieſem Unterrichtsobject erſt ſeine volle Entwickelung verleihen.*) Wie oft hat man für den Menſchen das „Vergleiche dich, erkenne wer du biſt“ wiederholt; von welchen Erfolgen iſt die vergleichende Behandlung für andere Disciplinen begleitet geweſen, gleichwohl iſt der Werth derſelben für die Schulgeographie trotz des Vorganges von Ritter nicht in der Allgemeinheit anerkannt und erprobt worden, als man hätte erwarten ſollen. Anſtatt in dieſer Methode das Band zu erkennen, wodurch die einzelnen Glieder zuſammengehalten werden, lagerte das alte geiſtloſe Verfahren ſeinen Ballaſt noch lange in ſchwerfälligen Compendien ab, in denen ohne ſyſtematiſchen Zuſammenhang de rebus omnibus et quibusdam aliis abgehandelt wurde. Auf die ganze Flut dieſer encyklopädiſchen Handbücher könnte man das Wort anwenden:

Wer will was Lebendig's erkennen und beſchreiben,
Sucht erſt den Geiſt herauszutreiben;
Dann hat er die Theile in ſeiner Hand.
Fehlt leider! nur das geiſtige Band.

Hat nun auch die vergleichende Methode vornehmlich durch die Leiſtungen von Fr. Otto (Allgemeine Methodik des geographiſchen Unterrichtes), von Schouw (Proben einer Erdbeſchreibung. Mit einer Einleitung über die geographiſche Methode. Aus dem Däniſchen von H. Sebald, 1851), von Pütz (Lehrbuch der vergleichenden Erdbeſchreibung, 1854) und anderer mehr und mehr Eingang gewonnen, ſo fehlt es auch nicht an ſolchen Schulgeographien, die als trockne Stofſſammlungen zu genügen glauben. Unter anderen kann ſich Volger (Schulgeographie für die mittleren Claſſen der Gymnaſien, für Bürger-, Real- und Töchterſchulen, 9te verbeſſerte Aufl. 1856) nicht von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit des neuen Geographenthums überzeugen und will darum dem alten ſicheren Grunde treu bleiben, demungeachtet aber die neuern Anſichten benutzen und davon gebrauchen, was jeder Claſſe von Schülern angemeſſen ſei, wovon in der Ausführung freilich nicht viel zu finden iſt. (Vgl. Mützell, Z. f. G. W. Bd. XI, S. 317). Weſentlich muß es erſcheinen, daß auch von dieſer Seite, gleichviel, ob die Praxis noch zurückblieb, doch in der Theorie der vergleichenden Methode Eingang gewährt wird; geſchieht das mit dem Zuſatz, „ſoweit es jeder Claſſe von Schülern angemeſſen iſt,“ ſo iſt damit im Grunde keine Beſchränkung, ſondern eine Forderung

*) In dieſem Sinne ſagt die Inſtruction für die weſtfäliſchen Gymnaſien S. 8: „Ferner wird der Lehrer nicht unterlaſſen, durch das allerdings mit großer Vorſicht anzuwendende Aufſuchen von Aehnlichkeiten dargeſtellter Länder und dergleichen mit Gegenſtänden des gewöhnlichen Lebens der Phantaſie ein annähernd richtiges Bild einzuprägen, beſonders aber auch durch Zurückführung von Größenbeſtimmungen auf ein bekanntes oder anſchaulich zu machendes Maß (z. B. auf die Größe der heimatlichen Provinz, Deutſchlands oder eines bekannten Gebirges) der Vorſtellung der Schüler zu Hülfe zu kommen ſuchen.

ausgesprochen, der sich Karl Ritter und andere um die Schulgeographie verdiente Männer, wie Pütz, in keiner Weise zu entziehen gedachten. Und was hatte man denn überhaupt an dieser Methode auszusetzen? Die Schule sollte durch dieselbe nicht viel gewonnen haben. Der Schüler, meinte man, hätte von den verschiedenen Ländern und Völkern der Erde viel weniger erfahren, als durch die einfache ältere Lehrweise. Da wisse er zwar Rechenschaft zu geben von der vertikalen und horizontalen Formation Asiens und Afrika's, wisse von den Randgebirgen des Caplandes, sei aber nicht im Stande die deutschen Bundesstaaten aufzuzählen. Wie mit solchen Anstellungen die Ritter'sche Methode in ihrer Anwendung auf Schulen getroffen wird, bleibt schwer zu begreifen. Daß die Schulgeographen in einer Zeit, als eine wissenschaftliche Kunde von der physischen Geographie Asiens und Afrika's gewonnen wurde, den Neuerwerb in ausgedehnterer Weise, als es angemessen war, auf die Schule übertrugen, ist eben so erklärlich, wie manche ähnliche Erscheinung auf dem Gebiet der Geschichte. Wurde doch z. B., wie erinnerlich, nach dem Erscheinen von Droysens Geschichte des Hellenismus, hier und dort auf den Anstalten die Geschichte der Diadochen in einer Gründlichkeit und Ausdehnung behandelt, daß viel näher liegende Anforderungen dabei zu kurz kommen mußten. Kann der vergleichenden Methode schuld gegeben werden, was in Folge des Reizes der Neuheit geschah? Die Einsicht in das nothwendig zu Erlernende hat inzwischen diesen und ähnlichen Ausschreitungen ein Ziel gesetzt, auch hinsichtlich der Geographie ist mehr und mehr die Wichtigkeit erkannt, dem Schüler gründliche Kenntnisse über die Culturländer, zumal über Deutschland mit auf den Lebensweg zu geben, während die vergleichende Methode zu immer allgemeinerer Anerkennung durchgedrungen ist. Um so auffälliger mußte das Ankämpfen gegen dieselbe gerade bei Pädagogen erscheinen, da dieselbe dem Gedächtnis der Schüler die besten Dienste zu leisten offenbar geeignet ist. „Ein Misbrauch der Zahl — sagt Ritter — tritt da so leicht ein, wo man auf sie selbst den Werth legt, der nur der relativen Bedeutung des Verhältnisses angehört." Welche Zumuthung für das Gedächtnis, nackte Zahlenreihen aufnehmen zu müßen, die sich trotz aller Mühe nur zu leicht demselben entziehen, da sie eben nichts haben, keine Beziehung, keine Gleichheit, keinen Gegensatz, wodurch sie mit Leichtigkeit wieder anzuknüpfen sind. Ist es bei dieser Unfruchtbarkeit des Verfahrens zu verwundern, daß so mancher Schüler an der Fähigkeit seines Gedächtnisses irre wird, daß man noch so häufige Klagen hört: „Es ist mit ihm nichts anzufangen," „sein Gedächtnis ist ganz unbrauchbar?" Es würde sich sicherlich lebendiger zeigen, wenn man ihm durch die Zurückführung einer oder mehrerer Zahlen auf bekannte Maße, durch Anweisung ihrer Verhältnisse zu einander aus zusammenhangslosen Theilen ein Ganzes schaffen wollte.

Was frommt aber einmaliges Lehren und Lernen! Newton erklärte, wenn er irgend etwas ersprießliches gefördert habe, so sei das einzig und allein die Frucht des Fleißes und beharrlichen Denkens. Dieselbe sittliche Kraft geduldigen Wiederanschauens und Durchdenkens soll auch den Schüler zu wahrem Wissen führen und es wird das Gedeihen des Unterrichtes durch nichts so sehr bedingt sein als durch unabläßige Uebung und Wiederholung; darum ist dieselbe nicht nur in jeder Stunde bis zur Befestigung des einmal Erfaßten anzustellen, sondern auch in der Weise fortzuführen, daß das Pensum in der nächsten Classe den Hauptabschnitten nach vielleicht in den beiden letzten Stunden jedes Monates wieder durchzunehmen ist, wobei durch Combination und Vergleichung dem Object noch manche neue Seite abzugewinnen sein wird. In diesem Sinne sagt die öfter angezogene Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung: Die Repetitionen dürfen das Pensum des Semesters nicht isoliren, sondern müßen bei geeigneter Veranlassung immer auch auf das früher Durchgenommene zurückgehen und es in seinem Zusammenhange und wichtigsten Beziehungen gegenwärtig zu erhalten suchen. Beim Repetiren überhaupt, besonders aber in den oberen Classen, haben die Schüler den Vortrag des Lehrers nicht lediglich zu copiren, sondern sich bei der Reproduction der Selbständigkeit zu befleißigen. Wenn nun auch von den Schülern der beiden oberen Gym-

naſialclaſſen zu verlangen iſt, daß ſie durch Privatſtudium das früher Gewonnene zu erhalten ſuchen, ſo verbinden wir damit doch auch für die Anſtalt die Pflicht, die Erhaltung des mit Mühe erworbenen Gutes zu überwachen und gewiß wird mancher Lehrer in der Inſtruction für die weſtfäliſchen Gymnaſien mit Freuden die Beſtimmung geleſen haben, daß in den beiden oberen Claſſen der Gymnaſien für die Geographie eine Stunde vierzehntägig feſtzuſetzen ſei.

Was ferner das Kartenzeichnen betrifft, ſo iſt nicht in Abrede zu ſtellen, daß daſſelbe ein weſentliches Förderungsmittel für den geographiſchen Unterricht werden kann. Wie dürften ſich wohl die Umriſſe und Formen der Länder, die Lage der Orte zu einander, wie das ganze geographiſche Bild einer Landſchaft beſſer einprägen als dadurch, daß man daſſelbe wenn auch nur zuerſt in einer einfachen Skizze reproducirte. Hat nun trotz dieſes einleuchtenden Vortheils die Erfahrung erwieſen, daß die Leiſtungen nach dieſer Seite auf unſeren höheren Anſtalten in keinem rechten Verhältnis ſtehen zu dem dabei von Seiten der Lehrer wie der Schüler aufgewandten Eifer, ſo wird wohl die Annahme gerechtfertigt ſein, daß die geſtellten Anforderungen meiſt zu hoch geſpannt waren. So lange man noch ganzen Claſſen gegenüber auf das Kartenzeichnen an ſich großen Werth legt und die formelle Vervollkommnung im Auge hat, wird die Hülfe, die daſſelbe der Geographie bringen ſoll, von ganz untergeordneter Natur ſein. Durchſchnittlich wird es dem größeren Theil der Schüler an der nöthigen techniſchen Fertigkeit mangeln, während für die hierin Begabteren die Gefahr nahe liegt, zum Schaden der übrigen Lehrgegenſtände einen guten Theil der Arbeitsſtunden mit dem zur Liebhaberei gewordenen Kartenzeichnen auszufüllen. Wie ſelten läuft die ganze Thätigkeit auf mehr als eine rein mechaniſche Uebung hinaus; wie geben ſich doch die meiſten der für das Auge gefälligen Karten als gedanken- und einſichtsloſe Abzeichnungen zu erkennen. Die geographiſchen Lehrſtunden zu Anweiſungen für die techniſche Ausbildung zu verwenden, verbietet ſchon die dem Object zuerkannte Stundenzahl, wollte man aber zu der Aushülfe greifen, daß der Zeichenlehrer ſich dieſer Mühe unterziehen ſollte, ſo würde damit der eigentliche Zweck des Zeichenunterrichts beeinträchtigt und die techniſche Fertigkeit nur zu leicht zur Hauptſache gemacht werden. Mag man immerhin geſtatten, daß ſich die Schüler von Zeit zu Zeit, am beſten in den Ferien darin verſuchen und zwar in der Weiſe, daß den Unbeholfenen die Benutzung von Sydows Netzkarten erlaubt würde, von dem fortgeſetzten Kartenzeichnen iſt aus mehr als einem Grunde abzumahnen. Sind doch die Schwierigkeiten in dem Maße gewachſen als die Karten der Schulatlanten beſonders hinſichtlich der Orographie eine künſtleriſche Ausbildung gefunden haben, die mit Erfolg nachzuahmen der nur bis Tertia zwingende Zeichenunterricht vergebens anſtreben würde. Wohl aber iſt es von allen Schülern zu erreichen, daß ſie nach vorausgegangener Präparation zu Hauſe ganze Flußſyſteme entwerfen, oder in der Claſſe von den durchgenommenen Ländern eine wenn auch rohe Skizze auf der Tafel wiedergeben, bei welcher zeichnenden Methode nur zu fordern iſt, daß der Lehrer ſelbſt mit Sicherheit die Kreide zu handhaben verſteht. Wie fördernd dieſes Verfahren iſt, wird jeder erkannt haben, der ſo glücklich war, den Vorträgen K. Ritters beizuwohnen. Die Gefahr, einer gedankenloſen Mechanik zu verfallen, wird nicht zu befürchten ſein, da bei der Präparation das Formengedächtnis behufs der Reproduction in ſteter Thätigkeit erhalten wird und das Leſenlernen der Karte die Hauptaufgabe iſt. (Vgl. Th. Waitz, Allg. Pädagogik, S. 437 ff.)

Die reichſten Hülfsmittel für den geographiſchen Unterricht bietet endlich die Schülerbibliothek. Die Einſicht, daß durch dieſelbe bei gründlicher und ſyſtematiſcher Auswahl, rechter Controle und Benutzung die beſte Wehr und Waffe gegeben iſt gegen das Gift unſerer Romanlectüre, hat auch, wie ſich aus den Programmen erſehen läßt, zur wünſchenswerthen Vermehrung von nützlichen Büchern, geographiſchen Charakterbildern und Reiſebeſchreibungen geführt, ſo daß außer den bekannten Werken von Kohl, L. Roß, Riehl, Wappäus die geographiſchen Charakterbilder von Grube und Putz, Bögekamps geogra-

phiſche Charakteriſtiken, Humboldts Anſichten der Natur, Kutzens deutſches Land, neben welchen Werken Mendelsſohns germaniſches Europa nicht fehlen dürfte, nothwendige Beſtandtheile der Schülerbibliotheken geworden ſind. Daß aber die gehofften Vortheile nicht illuſoriſch werden, wird die Privatlectüre der Ueberwachung und Leitung nothwendig zu unterwerfen ſein. Will man bei der Jugend dem Haſchen nach nur „intereſſanten" Büchern, dem nur auf Befriedigung der Phantaſie gerichteten eilfertigen Leſen ein kräftiges Gegengewicht geben, ſo halte man ſtreng auf Rechenſchaftsablegung und Reproduction. Zu dieſem Zweck wäre es wünſchenswerth, daß die wichtigſten der angeführten Bücher in einer den Altersſtufen angemeſſenen Folge mit auf den für jede Claſſe angeordneten Kanon der Privatlectüre geſetzt würden. So fordern wir beiſpielsweiſe, daß Grube's geographiſche Charakterbilder in den untern und mittleren Claſſen geleſen, die wichtigſten Abſchnitte aus Kutzen und Bögekamp in der Ober-Tertia und Secunda zum Verſtändnis gebracht werden, vornehmlich im Anſchluß an die alte Geſchichte in den oberen Claſſen aus dem letzteren Buch die Darſtellungen von Hellas. In den unteren Claſſen wird ſich, nachdem durchſchnittlich in einer halben Stunde die aufgegebene Lection abgefragt worden iſt, Zeit genug darbieten, die damit in Verbindung ſtehenden Artikel aus Grube anzureihen, das eben Geleſene an der Wandkarte durchzunehmen und es wiederholen zu laſſen, wobei zugleich der Schüler in fruchtbringender Weiſe leſen lernt. Um weiter zu erfahren, ob die Privatlectüre in dieſer Weiſe behandelt wird, empfiehlt ſich nach unſerer Erfahrung folgende Anordnung. In der letzten Geographieſtunde jedes Monats werden von den Schülern der unteren Claſſen in einem beſonderen Büchelchen Aufzeichnungen und Notizen über das Geleſene vorgelegt, woran ſich eine für die Claſſe fördernde Beſprechung knüpfen läßt.

Einer ausführlichen Aufzählung der geographiſchen Lehrbücher können wir uns hier um ſo mehr für überhoben halten, als die hervorragendſten Leiſtungen an den geeigneten Stellen erwähnt wurden, die Menge derſelben aber, die ſchon v. Roon im Jahr 1832 bei Herausgabe ſeiner Grundzüge eine zahlloſe nennen mußte, ohne Nutzen für das Ganze einen übermäßigen Raum einnehmen würde. Als empfehlenswerth heben wir ſchließlich nur heraus: Leitfaden beim erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie, von E. Kapp, Braunſchweig 1852. — Grundzüge der Erdbeſchreibung mit beſonderer Rückſicht auf Natur- und Völkerleben, ein Leitfaden für den geographiſchen Unterricht in den mittleren Claſſen der Bürgerſchulen, entworfen von K. Bormann 4. Aufl. Leipzig 1852. — Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Geographie, für Bürger- und Volksſchulen. In ſtufenweiſer Erweiterung von H. Rave, Hannover 1852. — Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde für Gymnaſien und andere höhere Lehranſtalten. Von Dommerich, Hanau 1852. — Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geographie für Gymnaſien von Rieberding, 6. Aufl. — Geographie für die Mittelclaſſen höherer Lehranſtalten von L. Meyer, Celle 1855. — Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanſtalten, von Daniel, 9. Aufl., Halle 1858. — Kleine Schulgeographie von Schacht, 8. Aufl. Mainz 1859. — Elementargeographie, oder Leitfaden für den erſten zuſammenhängenden Unterricht in der Erdbeſchreibung von Reuſchle, Stuttgart 1859.*) — Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, von Daniel, 10. Aufl. Halle 1859. **Schirrmacher.**

Geographie in der Volksſchule, ſ. Geſchichte und Geogr. in der Volksſch.

Geometrie, deſcriptive (darſtellende, beſchreibende). — Die weſentliche Bedeutung der deſcriptiven Geometrie liegt darin, daß ſie die Mittel gewährt, Aufgaben aus der Geometrie des Raumes auf graphiſchem Wege

*) Wir fügen hinzu: Beſchreibende Geographie, ein Leitfaden der topiſchen und politiſchen Geographie von Reuſchle, und Die Phyſik der Erde, ein kurzes Lehrbuch der mathematiſchen und phyſikaliſchen Geographie von demſelben, beide zum Gebrauch an höheren Lehranſtalten. **Schmid.**

(durch Zeichnung) zu löſen. Während bei einer Aufgabe aus der Geometrie der Ebene die wirkliche, mittels Zirkels und Lineals zu bewerkſtelligende Ausführung der durch Verſtandesſchlüſſe gefundenen Löſung ſich von ſelbſt ergiebt, hört die Möglichkeit ſolcher Ausführung ſchon mit den Elementen der Stereometrie auf; nur in mittelbarer Weiſe kehrt ſie wieder, wenn die räumlichen Gebilde ſelbſt durch hinreichend beſtimmende Abbildungen auf einer Ebene vertreten werden und man die im Raum unausführbaren Conſtructionen durch entſprechende an jenen Abbildungen (Projectionen) vorzunehmende Conſtructionen zu erſetzen weiß, deren Ergebniſſe einen Rückſchluß auf den Raum geſtatten. Hiernach läßt ſich (den Begriff der „Projection" als vorausgeſchickt angenommen) die deſcriptive Geometrie definiren als ein Zweig der angewandten Mathematik, welcher die Unterſuchung und Verwerthung der zwiſchen räumlichen Gebilden und ihren Projectionen ſtattfindenden Beziehungen zum Gegenſtand hat. Inſofern jene Verwerthung zum Theil in praktiſchen Conſtructionen auf dem Papier beſteht, hängt die beſchreibende Geometrie aufs engſte mit dem Zeichnen zuſammen; ſie iſt die wiſſenſchaftliche Grundlage alles conſtruirenden Zeichnens räumlicher Geſtalten.

Man pflegt von der allgemeinen deſcriptiven Geometrie, welche, wie die reine Geometrie, von Betrachtung abſtracter Gebilde ausgeht, einzelne Gruppen unter ſich verwandter Aufgaben als beſondere Anwendungen zu ſondern, indem man entweder die allgemeinen Conſtructionsregeln auf beſtimmte Aufgaben des gewerblichen Zeichnens und ſomit auf Körperformen von ſpecieller techniſcher Bedeutung überträgt (Lehre vom Steinſchnitt und den Holzverbindungen; Maſchinenzeichnen), oder Aufgaben von allgemeinem Sinne in concreter Einkleidung faßt (Schattenconſtructionslehre), oder auch von der gewöhnlichen (orthogonalen) Projection zur Centralprojection übergeht (Perſpective). Außerdem laſſen ſich Gnomonik und Kartographie in den Bereich der deſcriptiven Geometrie ziehen, indem die dort vorkommenden Hauptaufgaben hier auf graphiſchem Wege erledigt werden können, wie denn überhaupt jede bei rechnender Behandlung auf ſphäriſche Trigonometrie führende Aufgabe eine conſtructive Löſung in der deſcriptiven Geometrie (durch Betrachtungen am Dreikant) findet. Endlich hat ſich in neueſter Zeit als ein eigener Abſchnitt der deſcriptiven Geometrie das „axonometriſche Zeichnen" ausgebildet, bei welchem man ſich jeden Punct eines Körpers zunächſt auf ein rechtwinkeliges Coordinatenſyſtem bezogen und dann die Coordinaten auf die Zeichnungsebene projicirt denkt, deren Lage ſo gewählt werden kann, daß die Verkürzungen der drei Coordinaten nach vorausbeſtimmten Verhältniſſen (oder auch, wie bei der älteren „iſometriſchen Projection," in gleichem Betrage) erfolgen. Allen ſolchen Abzweigungen aber liegt die Lehre von den orthogonalen Projectionen zu Grunde, und dieſe bildet das eigentliche Feld für jeden gründlichen Unterricht über deſcriptive Geometrie. Iſt das Gebiet der räumlichen Geometrie unter dem Geſichtspunct des orthogonalen Projicirens in reinwiſſenſchaftlicher Betrachtung durchſchritten, ſo wird ſich ſpäter der Schüler bei den Anwendungen obenerwähnter Art entweder ſelbſtändig zurechtfinden oder nur geringer Nachhülfe durch den Lehrer bedürfen.

An Vorkenntniſſen verlangt die deſcriptive Geometrie bloß Bekanntſchaft mit der elementaren Geometrie und Stereometrie, daneben aber hinreichende Uebung im conſtructiven Zeichnen. Der Schüler muß die Gewöhnung an pünctliches Arbeiten mit Zirkel, Lineal und Schiebdreiecken auf dem Reißbret bereits mitbringen, ſtetige Curven aus einer mäßigen Anzahl von Puncten oder Tangenten richtig zu ziehen verſtehen, und ſich bei ſolchen Aufgaben der ebenen Geometrie, für welche er keine elementare Löſung kennt, durch ausreichende Näherungsconſtructionen zu helfen wiſſen. (Für den Anfang würde allerdings Uebung in geradlinigen Conſtructionen ausreichen; das Uebrige müßte aber jedenfalls nachgeholt ſein, ehe der Unterricht über deſcriptive Geometrie bei Betrachtung krummer Linien und krummer Flächen anlangt.)

Die erſte Bedingung für einen Erfolg des Unterrichts iſt Ausbildung der innern Anſchauung. Stereometrie wird in den Schulen nicht immer ſo betrieben, daß ſie

dieſe Anſchauung erſtarken läßt. Um ſo unerläßlicher iſt es für den Lehrer der deſcriptiven Geometrie, vom erſten Augenblick an ſeine Schüler zum „Sehen mit geſchloſſenen Augen" anzuhalten. Eine den Anfängern zu empfehlende Uebung liegt darin, daß ſie ihre Hefte oder Compendien über Stereometrie wiederholend durchgehen und dabei ſoviel als möglich von den eingezeichneten Figuren abzuſehen verſuchen. Die beſte Gelegenheit zu entſprechender Uebung gewähren aber dem Lehrer die Elemente der deſcriptiven Geometrie ſelbſt. Je ſtrenger er darauf hält, daß der Schüler die verſchiedenen Stellungen von Linien und Ebenen gegen die Projectionsebenen und unter ſich, die Lagen der Projectionen welche gewiſſen Lagen der im Raume gedachten Linien zukommen ꝛc. ohne äußerliche Verſinnlichungsmittel ſich zur klaren Einſicht bringe, deſto mehr erleichtert er dieſem das ſpätere Fortſchreiten. Wer richtig ſehen gelernt hat, wird die deſcriptive Geometrie überhaupt leicht finden; wer dem Vortragenden nicht mit dem geiſtigen Auge ſicher folgen kann, erlernt ſie nie. Weil dieſes Sehen manchem Anfänger ſchwer fällt, ſucht man häufig durch Modelle zu helfen. Ein Lehrer aber, welcher ſeinen Unterricht an Modellen beginnt, verzichtet von vornherein auf den rechten Erfolg desſelben und auf deſſen Ausdehnung über höhere Gebiete der Geometrie. Denn ſpäterhin iſt in den meiſten Fällen die Veranſchaulichung durch Modelle entweder gar nicht mehr möglich, oder die Modelle müßten an Stützen, Trägern, Verbindungsſtücken ꝛc. ſo viel ungehörige Zuthat aufnehmen, daß der Schüler den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr ſieht; hat er nun zur rechten Zeit — nämlich zu Anfang, wo es ſich noch um einfache Combinationen räumlicher Gebilde handelt — nicht gelernt, ſich von Modellen unabhängig zu erhalten, wie ſoll er ſpäter bei verwickelten Combinationen zurecht kommen? Allerdings wird ein Lehrer, der den richtigen Weg einſchlägt, zu Anfang viel Mühe haben und während der erſten Zeit nur langſam vorwärts gehen können; aber die Mühe lohnt ſich in ihren Früchten, und vor dem ſcheinbaren Zeitverluſt darf man ſich nicht ſcheuen, da er in der Folge reichlich eingebracht wird. Die Erfahrung lehrt, daß auch mittelmäßige Köpfe bei der nöthigen Beharrlichkeit zu freiem Gebrauch des innern Auges geführt werden können; im Nothfall bieten die Wände des Lehrzimmers, die Kante oder Fläche des Tiſches, ein paar Bleiſtifte, eine Zeichnungsmappe ꝛc. Hülfsmittel genug, um der noch ſchwachen Imagination einigen Halt zu geben, ohne es ihr gar zu bequem zu machen. — Mit der Anſchauung iſt zugleich das Gedächtnis des Schülers in Anſpruch zu nehmen; er muß ſich gewöhnen, die als Namen genannten Buchſtaben, durch welche mehrere gleichzeitig vor das innere Auge geführte Linien und Flächen unterſchieden werden, genau und ohne Verwechslung zu behalten, ſich eine durch den Finger des Lehrers in die Luft gezeichnete Geſtalt einzuprägen ꝛc. — Anders als die den Schülern fertig vor Augen geſtellten und als weſentliches Lehrmittel verwendeten Modelle ſind ſolche zu beurtheilen, welche ein Schüler ſich ſelbſt herſtellt; ihre Anfertigung iſt nicht bloß zu geſtatten, ſondern zu empfehlen. Der Schüler wird mit dem Modell nur dann zuſtande kommen, wenn er das, was an demſelben gezeigt werden ſoll, zuvor ſchon richtig erkannt hat, und inſofern findet er in dem gelungenen Verſuch zu äußerer Darſtellung eine Art Probe für ſeine Anſchauung, vielleicht auch eine Vervollſtändigung derſelben, jedenfalls eine anregende Befriedigung. Es iſt deshalb ganz paſſend, beim Unterricht gelegentlich Anleitung zu nachträglicher Fertigung von Modellen zu geben. Für viele der Aufgaben über gerade Linien und Ebenen laſſen ſich Modelle von Kartenpapier in ſolcher Art herſtellen, daß ſie aus den auf der Zeichnungsebene ausgeführten Conſtructionen durch Aufbiegen umgeklappter Theile ſich bilden, ohne dieſes Aufbiegen aber als ebene Blätter in einem Mäppchen beiſammen aufbewahrt werden können. (Hat man z. B. aus den gegebenen Projectionen einer Strecke die Länge der Strecke ſelbſt durch Umklappen einer projicirenden Ebene ſuchen laſſen, ſo kann man die Umklappung der zweiten projicirenden Ebene hinzufügen, die in den beiden projicirenden Ebenen vorhandenen Trapeze nach den nöthigen Einſchnitten auf-

biegen und zugleich die Verticalebene um den Grundſchnitt biegen; dadurch verwandelt ſich das Zeichnungsblatt ſofort in ein Modell.) Wenn man (wie es immer geſchehen ſollte) den Aufgaben, welche ſich auf den Schnitt eines Polyeders durch eine Ebene oder auf das gegenſeitige Schneiden zweier Polyeder beziehen, die Zeichnung der Körpernetze unter Eintrag der Schnittfiguren anreiht, liegt es nahe, aus dieſen Netzen Modelle geſtalten zu laſſen. Modelle von Regelflächen können ſich die Schüler mit Hülfe geſpannter Fäden oder, wenn die Fläche entwickelbar iſt, auch aus Papier anfertigen. Bei manchen krummen Flächen oder ihren Schnitten ꝛc. kann übrigens ein Lehrer, welcher ſich grundſätzlich des Unterrichtens an Modellen enthält, ſelbſt in den Fall kommen, ein nicht vom Schüler ausführbares Modell vorzulegen; wenn dies vor hinreichend geübten Schülern und *nach* Anfertigung der betreffenden Zeichnungen geſchieht, lediglich zu möglichſter Verdeutlichung einer der Auffaſſung beſondere Schwierigkeiten bietenden Geſtaltung, ſo wird darin niemand eine Inconſequenz finden. Es läßt ſich ſogar gegen Anlegung einer förmlichen Modellſammlung für geeignete Fälle nichts einwenden, ſolange die Sammlung nur nebenher zur Controle oder Sicherung der innern Anſchauung, nicht als Mittel zu ihrer erſten Weckung, benützt wird. Statt bei einer ſolchen Sammlung etwa nach einer gewiſſen Vollzähligkeit zu ſtreben, hat man vielmehr auf zweckmäßige Auswahl zu ſehen, namentlich ſolche Modelle ſtreng auszuſchließen, welche zu ihrem Aufbau viel fremdartiges Beiwerk nöthig machen und, wie ſchon erwähnt, den Beſchauer mehr verwirren als belehren.

Da den Vorträgen immer graphiſche Ausführungen durch die Schüler folgen müßen, ſoll der Lehrer ſelbſt ein Zeichner ſein. Dies iſt noch nicht überall der Fall. Ein des Zeichnens kundiger Aſſiſtent genügt nicht völlig, noch weniger die hie und da vorkommende Theilung der Arbeit unter zwei Lehrer, von denen der eine den theoretiſchen Unterricht, der andere (vielleicht ein weniger gewandter Mathematiker) die Leitung der graphiſchen Uebungen übernimmt. Wo der Lehrer nicht genug Fertigkeit im Zeichnen hat, findet man zuweilen Wandblätter eingeführt, welche in großen Dimenſionen die vollſtändigen conſtructiven Löſungen der verſchiedenen Aufgaben enthalten und der theoretiſchen Erläuterung zur Grundlage dienen. Solche Blätter ſind dem Verſtändnis nicht förderlich. Selbſt bei einfachen Aufgaben findet ſich der Schüler oft ſchwer in die ihm *fertig* vor Augen gebrachte graphiſche Löſung, während er mit Leichtigkeit folgt, wenn er die Conſtruction Schritt vor Schritt entſtehen ſieht. Das Richtige iſt das mit dem Vortrag Hand in Hand gehende Vorzeichnen an der Tafel, wobei jedoch nur Entwürfe aus freier Hand gegeben werden können; ein wirkliches *Conſtruiren* auf der Schultafel während der Lection würde Zeit rauben und die Geduld der Schüler ermüden. Was gegen die Wandblätter bemerkt wurde, läßt ſich zum Theil auch auf die den Lehrbüchern beigegebenen Figuren beziehen. Es giebt (nicht bloß in den Anfängen, ſondern faſt mehr noch in den ſpäteren Theilen des Lehrgegenſtands) gar viele Conſtructionen, deren ſelbſtändige Ausführung nach theoretiſcher Anweiſung dem Schüler weniger Mühe macht als ihr Verſtändnis aus den ihm fertig entgegentretenden Figuren. Deshalb dürften (aus wichtigeren als bloß ökonomiſchen Gründen) in den Compendien alle diejenigen Figuren wegbleiben, welche ſich durch eine hinreichend beſtimmte Faſſung des Textes erſetzen laſſen.

Aus der oben geſtellten Forderung, daß der Lehrer ſelbſt ein Zeichner ſei oder mindeſtens einen des Zeichnens mächtigen Mitarbeiter habe, geht ſchon hervor, daß die graphiſchen Ausarbeitungen der Schüler in die ordentlichen Unterrichtsſtunden gezogen werden ſollen. Wo dies nicht geſchieht, vielmehr der Unterricht auf den Vortrag beſchränkt und das Zeichnen dem Privatfleiß der Schüler überlaſſen bleibt, wird der Zweck des Unterrichts nur unvollſtändig ſich erreichen laſſen, ſelbſt wenn die Privatthätigkeit der Schüler einer Controle unterworfen iſt. Hat zu einer ſolchen Einrichtung die Scheu vor zu großer Zahl der Lehrſtunden mit beigetragen, ſo dürfte zu erwägen ſein, daß den *Schülern* daraus keine Erleichterung, ſondern eine ſehr

weſentliche Erſchwerung ihrer Aufgabe erwächst. Der Schritt vom Verſtändnis der Theorie zu ihrer praktiſchen Anwendung vollzieht ſich nicht ſo ohne weiteres; „die Schwierigkeiten liegen dort, wo man ſie nicht vermuthet;" auch der Geübtere verwickelt ſich öfters bei einer Conſtruction, zu welcher die theoretiſche Anleitung einfach und kurz lautet (wie z. B. bei Aufgaben über den Schnitt zweier krummen Flächen, wo die Löſung meiſt nur in der wiederholten Befolgung einer leicht verſtändlichen Regel beſteht, während eben dieſe Wiederholung zu einer Häufung der Conſtructionslinien führt und geſpannte Achtſamkeit fordert). Iſt eine ſolche Verwickelung — vielleicht in Folge einer ungünſtigen Annahme des Gegebenen — eingetreten, ſo muß das Hindurcharbeiten durch die vorliegende Schwierigkeit weit bildender wirken als ein Abſtehen und das Wiederaufnehmen der Arbeit unter bequemeren Vorausſetzungen; ohne die Beihülfe eines die Schwierigkeiten völlig beherrſchenden Lehrers aber wird der Schüler gar manchmal erlahmen oder den allzugroßen Zeitverluſt nicht im Verhältnis mit dem Gewinn finden, den die Beſiegung der Hinderniſſe hoffen läßt. Will man bei der hier empfohlenen Behandlung des Lehrgegenſtands in einem Jahre mit dem reinen Theil der deſcriptiven Geometrie (d. h. noch unter Ausſchluß der früher erwähnten beſondern Anwendungen) zu Ende kommen, ſo ſollten nicht unter acht Stunden wöchentlich (am beſten vier zweiſtündige Lectionen) dafür angeſetzt werden. Nur bei ſolcher Ausdehnung der Unterrichtszeit läßt ſich der Forderung genügen, daß *viel* gezeichnet werde. Die Schüler brauchen nicht alles förmlich ins reine zu arbeiten (mit Tuſch auszuziehen ꝛc.); für viele Uebungen genügen Bleiſtift-Entwürfe; was aber zur völligen Ausführung auf dem Reißbret ausgewählt wird, muß pünctlich und *ſauber* ſchon deswegen geliefert werden, weil bei Conſtructionen ſolcher Art Sauberkeit zugleich eine Bedingung der *Genauigkeit* iſt. Da die graphiſchen Reſultate der deſcriptiven Geometrie ſich den Rechnungsergebniſſen der analytiſchen Geometrie nur dann gegenüberſtellen dürfen, wenn jene Reſultate ſo genau als möglich controlirt ſind, abſolute Genauigkeit aber ſelbſt bei ſorgfaltigſter Arbeit nicht immer von vornherein garantirt werden kann, müßen die Schüler ſtets und überall angehalten werden, ſich nach *Proben* für die Genauigkeit umzuſehen, ſolche Proben immer anzuſtellen und erſt nach genügendem Zutreffen derſelben die Arbeit als abgeſchloſſen gelten zu laſſen. (Zuweilen ſind die untergelaufenen Ungenauigkeiten an ſich ſo unbedeutend, daß ſie unmittelbar gar nicht erkannt werden können, ſondern erſt in ihren entfernteren Folgen ſich verrathen und aus dieſen rückwärts erſchloſſen werden müßen. Dahin gehören Fälle, wo man — wie etwa bei Aufſuchung der Spur einer Cylinder- oder Kegelfläche — eine Anzahl Puncte für die Peripherie einer Curve durch Conſtruction zu beſtimmen hatte und ſchließlich findet, daß einige der erhaltenen Puncte nicht ganz in den ſtetigen Zug der Curve paſſen. Deshalb hilft ein für geſetzmäßige Stetigkeit und jeden Verſtoß gegen ſie empfindliches Auge weſentlich zur Controle auch geradliniger Conſtructionen.) Im Intereſſe der Genauigkeit und zugleich der Deutlichkeit liegt es, die Zeichnungen in hinreichend großem Maßſtab ausführen zu laſſen. Die Ueberſichtlichkeit, die ſchnelle Verſtändlichkeit der fertigen Zeichnungen gewinnt beträchlich, wenn nicht bloß durch verſchiedene Behandlung der Linien beim Ausziehen mit Tuſch (ununterbrochenes Ziehen, Stricheln, Combination aus Puncten und kurzen Strichen, Wechſel in der Stärke ꝛc.) das Weſentliche vom Nebenſächlichen unterſchieden wird, ſondern für untergeordnete Hülfslinien oder für Conſtructionstheile von beſtimmter Bedeutung andere Farben in Anwendung kommen.

Die praktiſche Ausführung einer Conſtruction auf dem Reißbret ſtößt zuweilen auf Hinderniſſe, von denen die reine Geometrie bei Löſung ihrer Aufgaben nichts weiß oder über welche ſie von ihrem theoretiſchen Standpunct aus hinwegſehen darf. Während nämlich die reine Geometrie, wenn ſie in der Ebene eine Aufgabe zu löſen ſucht, eine ideale Ebene vorausſetzt, hat man in der deſcriptiven Geometrie auf einem Papierbogen zu arbeiten, deſſen Flächenraum nicht immer zur vollſtändigen Aufnahme der

von der Theorie vorgeſchriebenen Conſtructionslinien ausreicht. Damit der Schüler den aus der Beſchränktheit des Raums entſpringenden Verlegenheiten ſich entziehen lerne, ſollte er ſchon bei den erſten und einfachſten Aufgaben angewieſen werden, wie er ſich zu helfen habe, wenn Theile der Conſtruction über die Grenzen des Blattes hinausfallen würden. Ferner müßen die Schüler möglichſt früh den Unterſchied erkennen, welcher hinſichtlich der Beſtimmung eines Puncts als Schnitt zweier Linien oder der Beſtimmung einer Richtung durch zwei Puncte zwiſchen Theorie und Praxis ſtattfindet; ſie dürfen es mit der Verläſſigkeit ſolcher Beſtimmungen nicht leicht nehmen, ſondern müßen gewöhnt werden, in Fällen, wo die Linien unter kleinem Winkel ſich ſchneiden oder die auf die Richtung führenden Puncte nahe beiſammen liegen, noch anderweitige Hülfsmittel zu geſicherter Beſtimmung aufzuſuchen.

Der Gang des Unterrichts zeichnet ſich in den Hauptzügen von ſelbſt vor, läßt aber in der Anordnung der einzelnen Abſchnitte, in der mehr oder weniger ausgedehnten Behandlung derſelben, ſelbſt in ihrer Aufeinanderfolge noch mancherlei Abweichungen zu. Beſondere Sorgfalt ſollte auf die Aufgaben über gerade Linien und Ebenen verwendet werden. Nur während dieſes erſten Abſchnittes findet der Lehrer ausgiebige Gelegenheit, den Schüler von den Beſonderheiten in den Lagen der gegebenen Stücke unabhängig zu machen, ihn zu ſelbſtändiger Anwendung der für eine Auflöſung mitgetheilten Theorie auf verſchiedenartige Fälle zu führen. Später, bei den krummen Flächen, verbietet oder erſchwert ſich durch mancherlei Rückſichten die Verfolgung einer Löſung an abgeänderten Beiſpielen; dieſe Verfolgung kann dann nicht mehr Sache des Unterrichts ſein, ſondern muß dem eigenen Streben des Schülers überlaſſen bleiben; einiger Erſatz dafür in den Lehrſtunden ergiebt ſich, wenn man eine und dieſelbe Aufgabe durch die einzelnen Schüler an verſchiedenen Beiſpielen löſen und zuletzt die Zeichnungen gegenſeitig vergleichen läßt. Der von Ebenen und Geraden handelnde Abſchnitt iſt auch der geeignetſte, dem Schüler zum Bewußtſein zu bringen, daß die rein abſtracten Löſungen, wie ſie in der Stereometrie gegeben werden, ſich nicht immer ſofort in eine zweckmäßige Löſung im Sinne der deſcriptiven Geometrie umſetzen laſſen, daß aber häufig eine unbedeutend ſcheinende Aenderung in der Faſſung eine ſehr weſentliche Vereinfachung der graphiſchen Arbeit herbeiführen kann. (So iſt z. B. bei rein geometriſcher Betrachtung wohl der eleganteſte Weg zur Auffindung der kürzeſten Linie zwiſchen zwei Geraden der, daß man ſich eine Ebene parallel zu beiden Geraden denkt und durch jede der Geraden eine Ebene ſenkrecht zu jener erſten Ebene legt; für die deſcriptive Geometrie wäre dieſer Weg ein ungeſchickter, während hier der bekannte andere, ſcheinbar nicht ſo natürliche, aber dem vorigen im Grunde ſehr nahe verwandte Weg ziemlich leicht zum Ziele führt.) Wenn aber einerſeits zu zeigen iſt, wie folgenreich ſich auf dem Zeichnungsblatte eine geringe Modification der allgemeinen, abſtract genommenen Löſung erweiſen kann, ſoll doch der Schüler andererſeits das allgemeine Princip einer Auflöſung auch da kennen lernen, wo dasſelbe nur in beſonderer Anwendung benützt zu werden pflegt. (Obwohl z. B. zur Beſtimmung des Schnittpuncts einer Geraden und einer Ebene in der Regel eine projicirende Ebene der Geraden verwendet wird, ſoll der Schüler wiſſen, daß die Löſung überhaupt auf der Beihülfe einer irgendwie durch die Gerade gelegten Ebene beruht, und er muß, wenn ausnahmsweiſe jene bequemſte Lage der Hülfsebene nicht gewählt werden kann, mit einer andern Lage zurechtzukommen wiſſen). Wie man ſich vor einem zu raſchen Abfertigen des erſten Abſchnitts zu hüten hat, ſo ſollte auch zu Anfang jede Einſchachtelung mehrerer Aufgaben in eine einzige vermieden werden. Keine der Elementaraufgaben iſt ſo unwichtig, daß ſie nur nebenbei zu berühren und nicht einer geſonderten Betrachtung werth wäre; gerade die allereinfachſten Aufgaben kommen ſpäter am öfteſten und unter den verſchiedenſten Umſtänden wieder vor, und gerade deswegen müßen ſie dem Anfänger unbedingt geläufig ſein. Bei genauer Ausſcheidung der eigentlichen Fundamentalaufgaben und bei ſorgfältiger Wahl in der Aufeinanderfolge der andern ſieht der Schüler bald ein, daß er

im Grunde nur wenig Material ſich neu anzueignen hat, daß er, wenn er in den Fundamentalaufgaben ganz zu Hauſe iſt, auch zugleich über die Löſung der ſpäteren Aufgaben gebietet, ſofern dieſelben großenthells auf Combinationen aus den früheren zurückkommen. — Bei einem Anfangsunterricht iſt es am paſſendſten, zur Beſtimmung einer Ebene ſtets ihre Spuren zu nehmen. Nachdem aber die Fundamentalaufgaben ſämmtlich abgehandelt ſind, ſollte man auf eine Reihe derſelben noch einmal zurückgehen, um zu zeigen, wie ſie (nach Bardins Vorgang) angegriffen werden, wenn die Ebene nicht durch Spuren, ſondern etwa durch die Projectionen dreier Puncte gegeben iſt und die Aufſuchung der Spuren unterlaſſen werden ſoll. — Nach Auflöſung einer Aufgabe kann nicht ſelten eine genauere Beachtung der zwiſchen den erhaltenen Projectionen, Spuren, Umklappungen ꝛc. ſtatifindenden Beziehungen (wie ſie zum Theil ſchon zu Genauigkeitsproben dienen) zu Lehrſätzen der ebenen, zuweilen auch der räumlichen Geometrie führen. Auf ſolche Lehrſätze ſollten die Schüler immer aufmerkſam gemacht werden. — An die Aufgaben über Gerade und Ebenen reihen ſich am beſten die über das Dreikant, (welche man etwas ausführlicher behandeln ſollte als es gewöhnlich in den Lehrbüchern geſchieht); dann kann man das Nöthige über Veränderung des Grundſyſtems (entſprechend den Coordinatentransformationen der analytiſchen Geometrie) einſchalten und hierauf zu Polygonen und zu Polyedern übergehen, mit denen der eine Haupttheil des Lehrpenſums, welcher dem Schüler nur geradlinige (und Kreis-) Conſtructionen auferlegt, abſchließt. Der Stoff des zweiten Haupttheils (Curven und krumme Flächen) iſt in den Lehrbüchern auf verſchiedene, nicht überall ſyſtematiſche Weiſe gruppirt; die anſcheinenden Schwierigkeiten, welche einer naturgemäßen und logiſchen Gliederung des Stoffs (krumme Linien, Darſtellung krummer Flächen, Berührungsebenen, ebene Schnitte, gegenſeitige Schnitte krummer Flächen) entgegentreten können, laſſen ſich ohne Benachtheiligung der Deutlichkeit oder relativen Vollſtändigkeit einzelner Abſchnitte umgehen.

Mit dem Fortſchreiten zu den krummlinigen und krummflächigen Gebilden verläßt man den Boden der elementaren Geometrie. Hier entſteht die Frage, ob die deſcriptive Geometrie von jetzt nicht auf Vorkenntniſſe aus der höheren Mathematik, namentlich der analytiſchen Geometrie ſich zu berufen habe. Dieſe Frage, welche zu verſchiedenen Zeiten verſchiedene Beantwortungen gefunden hat, iſt in vorliegendem Artikel bereits verneint, indem weiter oben bloß die Elemente der Geometrie und Stereometrie als Vorausſetzungen genannt worden ſind. Daß in der deſcriptiven Geometrie von vorhandener Kenntnis der analytiſchen Geometrie oder vielmehr der durch ſie gewonnenen Reſultate Gebrauch gemacht werden kann, verſteht ſich von ſelbſt; nothwendig aber erſcheint dieſe Kenntnis nicht, ſo lange man den Begriff der deſcriptiven Geometrie im eigentlichen und engſten Sinne faßt, alſo die conſtruirende Löſung von Aufgaben als Hauptzweck feſthält. Die deſcriptive Geometrie beſtimmt auf ihre, von der Methode der analytiſchen Geometrie gänzlich abweichende Weiſe die krummen Flächen nach rein geometriſchen Erzeugungsgeſetzen und iſt auf Grund ihrer Beſtimmungsmittel auch im Stande, die auf ſolche Flächen bezüglichen Aufgaben ſelbſtändig zu löſen. Allerdings aber entgeht ihr, ſo lange ſie einzig auf ſich ſelbſt geſtellt bleibt, der tiefere Einblick in die Natur der Flächen, an denen ſie arbeitet; ſie kann gelegentlich, gleichſam durch einen glücklichen Wurf, eine nicht ſchon in der Definition der Fläche liegende Eigenſchaft derſelben entdecken, vermag ſich aber nicht zu einer ſyſtematiſchen Eruirung der Haupteigenſchaften zu erheben. Da die Operationen der deſcriptiven Geometrie immer durch die vorausgegangene Definition der Fläche bedingt ſind, kann es vorkommen, daß der Zeichner es mit zwei ganz verſchiedenen Flächen zu thun zu haben glaubt, wenn ihm zwei verſchiedene charakteriſtiſche Eigenſchaften oder Entſtehungsgeſetze einer und derſelben Fläche als Definitionen ohne Andeutung eines Zuſammenhangs gegeben ſind; er ahnt vielleicht die Identität, vermuthet ſie aus den Ergebniſſen ſeiner Zeichnungen mit Wahr-

ſcheinlichkeit, kann ſie aber ohne Beiziehung anderweitiger Hülfsmittel nicht beweiſen. Das Verlangen nach einem ſolchen Beweiſe oder nach näherer Unterſuchung einer Fläche, deren bloße Darſtellung aufgegeben war, überſchreitet in den meiſten Fällen den Bereich der deſcriptiven Geometrie, iſt aber an ſich berechtigt und wird, wo es ſich bei Schülern zeigt, namentlich dem Lehrer willkommen ſein. Genießen die Schüler gleichzeitig Unterricht in der analytiſchen Geometrie des Raums, ſo wird ſich ein ſolches Verlangen zwar befriedigen laſſen, doch nicht auf die rechte Weiſe; eine reingeometriſche Betrachtung und Erläuterung würde ſich den gewohnten Anſchauungen der deſcriptiven Geometrie weit beſſer anſchließen. Erwägungen ſolcher Art haben darauf geführt, in den Unterricht von vornherein mehr Reingeometriſches einfließen zu laſſen als ſtreng genommen zur deſcriptiven Geometrie gehört. Sollte es in Zukunft dahin kommen, daß ſich aus der „neuern Geometrie“ ein Lehrgegenſtand für Schulen entwickelt, ſo würde mit dieſem die deſcriptive Geometrie in unmittelbare Beziehung treten und unter Berufung auf ihn ſich wieder in ihre engſte Umgrenzung zurückziehen können. Bis dahin wird man es billigen dürfen, wenn Entwicklungen aus der höheren Geometrie, aber auf elementaren Grundlagen, an die deſcriptive Geometrie ſich anlehnen; nur ſollen ſolche Entwicklungen weder in abſchreckende Breite noch in jene bequeme Nachläßigkeit verfallen, welche durch eine unklare Auffaſſung und Verwendung des „Unendlichkleinen“ ſchon manchen Schaden bei der Jugend geſtiftet hat.*)

Die Lehranſtalten, an denen die deſcriptive Geometrie wiſſenſchaftlich und in vollem Umfange gelehrt wird, ſind bis jetzt vorzugsweiſe die polytechniſchen Schulen. Vorträge darüber, doch ohne Zeichnungsübungen, finden an einigen Univerſitäten ſtatt. In Verbindung mit dem Zeichnen, aber meiſt unter Beſchränkung auf die Elemente, kommt deſcriptive Geometrie an manchen Realſchulen (Oberrealſchulen) vor, häufiger an gewerblichen Fortbildungsſchulen, wo ſie — jedoch in ſehr reducirter und populärer Geſtalt — das techniſche Zeichnen zu unterſtützen hat. Daß die früheren Erörterungen nur auf den wiſſenſchaftlichen Unterricht an einer höhern Lehranſtalt Bezug haben, verſteht ſich von ſelbſt. Wieviel davon für den Unterricht an einer Realanſtalt in Geltung bleiben kann, hängt von der ihm dort eingeräumten Ausdehnung ab. An Fortbildungsſchulen wird der Unterricht in weſentlich anderer Art zu behandeln ſein, von concreten Fällen (Darſtellung eines Körpers in Grund- und Aufriß ꝛc.) ausgehen können, Modelle vielfach und gleich anfangs benützen müßen ꝛc.; leichtverſtändliche Werkzeichnungen, Riſſe von Gebäuden ꝛc. werden hier für den Anfang gute Dienſte thun und Anknüpfung an einzelne beſondere Aufgaben von allgemeinerer Bedeutung erlauben. — An den Kunſtſchulen wird überall Perſpective gelehrt, doch ſelten als Anwendung der deſcriptiven Geometrie, zuweilen ſogar ohne Vorausſetzung reingeometriſcher Kenntniſſe. Eine bloß dem Gedächtnis einzuprägende Mittheilung von Conſtructionsregeln kann aber weder anziehend noch fruchtbar erſcheinen; es iſt begreiflich, wenn unter ſolchen Umſtänden die Perſpective als Unterrichtsgegenſtand von Kunſtſchülern für ſchwierig und trocken erklärt wird. Die wenigen Vorbegriffe und Anſchauungen aus der elementaren und deſcriptiven Geometrie, mit denen man zur Begründung der Perſpective nöthigenfalls ausreichen kann, ſollten dem Schüler nicht erlaſſen werden; ein mathematiſch gebildeter Lehrer könnte ſie zu Anfang ſeines Unterrichts in kurzer Zeit zum Verſtändnis bringen und ſich dadurch einen ausgiebigeren Erfolg der ſpäteren Lehren ſichern. Glaubt man jedoch den angehenden Künſtler durchaus mit Geometrie verſchonen zu müßen, ſo wird dem rein mechaniſchen Regelweſen immer noch eine populäre Erläuterung der Geſetze,

*) Der Begriff des Unendlichkleinen iſt nirgends zu entbehren, weil er mit dem Begriff der Stetigkeit aufs engſte zuſammenhängt. Aber man muß dem Schüler beſtimmt ſagen, wie er die Ausdrücke „unendlichklein,“ „Element,“ „unendlich ferner Punct“ ꝛc. zu verſtehen habe. Erklärt ein Lehrer z. B. geradezu die Tangente als Verlängerung eines Curvenelements (wie es oft geſchieht), ſo iſt er ſich ſchwerlich bewußt, daß die ſtrenge Conſequenz ſeiner Erklärung zu dem Beweiſe führt, jede Curve ſei gerade.

auf denen das perſpectiviſche Sehen und die Herſtellung eines perſpectiviſchen Bildes beruht, vorzuziehen ſein.

Das Alter, in welchem ein Schüler an die deſcriptive Geometrie geführt werden kann, ergiebt ſich, nachdem die erforderlichen Vorkenntniſſe genannt ſind, aus dem Studienplan derjenigen Anſtalt, in welcher er dieſe Vorkenntniſſe zu erwerben hatte. In eine polytechniſche Schule treten die Schüler aus guten Realanſtalten gewöhnlich mit 15 oder 16 Jahren, aus Gymnaſien in etwas höherem Alter. Setzt nun die polytechniſche Schule überhaupt nur die Elementarmathematik voraus, wie es in der Regel der Fall iſt, ſo kann ſie unbedenklich ſogleich in ihrer erſten Claſſe mit der deſcriptiven Geometrie beginnen. (Die bayeriſchen „Kreis-Gewerbeſchulen," aus denen die Schüler in polytechniſche Schulen aufſteigen können, betreiben in ihrer oberſten, von 14—15jährigen Knaben beſuchten Klaſſe bereits die Elemente der deſcriptiven Geometrie, und zwar neben der Stereometrie; unter ſolchen Umſtänden iſt die Arbeit für Lehrer und Schüler eine erſchwerte, doch, wie die Erfahrung gezeigt hat, keine unfruchtbare.) Es iſt zweckmäßig, deſcriptive Geometrie früher anzufangen, als analytiſche Geometrie, weil letztere, ſobald ſie ſich zu drei Dimenſionen wendet, aus den durch die erſtere beſchafften Anſchauungen und Vorſtellungen erheblichen Vortheil zieht.

Die deſcriptive Geometrie als ſyſtematiſch durchgebildete Wiſſenſchaft iſt bekanntlich erſt gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Monge geſchaffen worden. Das erſte gedruckte Werk darüber (Géométrie descriptive. Leçons données aux écoles normales, l'an 3 de la république, par G. Monge. Paris, an VII) iſt kein umfaſſendes Lehrbuch im gewöhnlichen Sinne, bereinigt aber nicht nur alle Grundlagen der neuen Wiſſenſchaft, ſondern berührt zugleich ſchon die ſchwierigſten Probleme derſelben in einer Weiſe, welche einen begabten Leſer zu ſelbſtändiger Vertiefung in den Gegenſtand ermuthigt und befähigt. Als ein Muſter, wie bei weiſer Beſchränkung und Auswahl des Stoffs durch klare Behandlung des Ausgewählten der Studirende für die Wiſſenſchaft gewonnen und im Theil ihm das Ganze gereicht werden könne, ſteht jenes Werk noch heute unübertroffen da. Hachette (urſprünglich Professeur-adjoint neben Monge, ſpäter, nachdem aus der Normalſchule die école polytechnique entſtanden war, ſelbſtändiger Lehrer der deſcriptiven Geometrie) veröffentlichte Supplemente zu Monge's Arbeit (Premier supplément à la Géométrie descr. de Monge, 1812. Second supplement etc. 1818), nachher (1822) ein förmliches Lehrbuch (Traité de Géom. descr., in 2. Aufl. 1828). Eine deutſche Bearbeitung der Schriften von Monge und Hachette in Verbindung gab G. Schreiber (Lehrbuch der darſtellenden Geometrie. Karlsruhe 1828). Die größeren franzöſiſchen Lehrbücher von Potier (Traité de Géom. descr. 1817), Vallée (Traité de Géom. descr. 1819; Traité de la science du dessin, 1821), Leroy (Traité de Géom. descr. 1834; Traité de Stéréotomie, 1844; beide verdeutſcht durch Kauffmann), Lefebure de Fourcy (Traité de Géom. descr. 1837) haben manches Eigenthümliche in Einzelheiten, gehen aber im weſentlichen nicht über Monge-Hachette hinaus. Mehr wirklich Neues findet ſich bei Bardin (Notes et croquis de Géométrie descr. 1837). Ein bedeutſamer Schritt zur Umgeſtaltung des Syſtems geſchah durch Th. Olivier (Cours de Géom. descr. 1842. — Développements de Géom. descr. 1843. — Compléments de Géom. descr. 1845. — Applications de la Géom. descr. 1847. — Additions au cours de Géom. descr. 1847). Olivier geht von der Lagenveränderung der Projectionsebenen aus, indem er durch ſolche Aenderungen die Aufgaben über Gerade und Ebenen je auf ihren einfachſten Fall zurückführt und die zunächſt erlangten Reſultate wieder auf die urſprünglichen Projectionsebenen überträgt, ein Verfahren, welches in vielen Fällen die Theorie der Löſungen vereinfacht und eine gewiſſe Gleichförmigkeit in die Behandlung der verſchiedenen Aufgaben bringt, dem praktiſchen Zeichner aber nicht immer eine Erleichterung gewährt, den Anfänger durch den wiederholten Wechſel der Grundebenen beunruhigt und die bequeme Verſtändlichkeit des ſchließlichen Reſultats öfters beeinträchtigt. Bei der Behandlung der krummen

Flächen hat Olivier mit Glück und Scharfsinn neue Wege eingeschlagen. Weniger glücklich ist seine Auffassung des „Unendlichkleinen in der Geometrie." Unter den kleineren französischen Schriften empfehlen sich Traité élémentaire de Géom. descr. par Lafrémoire et Catalan (2. Aufl. 1852) und Eléments de Géom. descr. par Babinet (1850). — Das erste deutsche Buch über descriptive Geometrie gab Creizenach heraus (Anfangsgründe der darstellenden Geometrie. Mainz 1821); dann folgte „Constructionslehre mit ihren Anwendungen ꝛc." von Arbessere (Wien, 1824). Gleichzeitig mit Schreibers schon erwähnter Bearbeitung erschien „Geometrische Constructionslehre oder darstellende Geometrie" von Schaffnit (Darmstadt, 1828). Wolff (die beschreibende Geometrie und ihre Anwendungen; Berlin 1835 und 1840) will die zur Unterscheidung unsichtbarer Theile einer Zeichnung eingeführte Punctation im Interesse einer rein abstracten Auffassung beseitigt haben, ist jedoch mit dieser Ansicht allein geblieben. Mit der weiteren Verbreitung der descriptiven Geometrie in Deutschland haben sich auch die von Lehrern derselben verfaßten Unterrichtsbücher vermehrt. Unter diesen haben die beiden Compendien von Klingenfeld (Lehrbuch der darstellenden Geometrie für Gewerbschulen 1851, und für polytechnische Schulen 1854; Nürnberg) das Besondere, daß dem Schüler gezeigt wird, wie er sich von einer bestimmten Lage des Grundschnitts (der Projectionsaxe) unabhängig halten kann. — Eine reichhaltige Aufgabensammlung haben Kauffmann und Schwenk gegeben (Aufgaben aus der darstellenden Geometrie. Stuttgart, 1844); es sind dort neben den gewöhnlich auch in den Lehrbüchern vorkommenden Fundamentalaufgaben noch anderweitige Uebungsaufgaben oder Modificationen der erstgenannten zusammengestellt und zum Theil auf mehrfache Weise gelöst. — Ueber die Anwendungen der descriptiven Geometrie haben Selbständiges geschrieben Cousinery (Perspective), Adhémar (Schattenlehre, Perspective, Steinschnitt), Farish (isometrische Projection), Weisbach (axonometrisches Zeichnen), Skuhersky (Parallelperspective). — Von ganz elementar gehaltenen Anleitungen sind zu erwähnen Rößlers darstellende Geometrie (vorausgeschickt den „Vorlegeblättern für die Handwerkerzeichenschulen in Hessen") und Schreibers (populäre) „malerische Perspective." — Die Aufnahme rein geometrischer Excurse und Untersuchungen in einen Lehrcursus über descriptive Geometrie findet sich schon bei Monge, doch meist nur als gelegentliche Zuthat, stets wohlangebracht und in natürlichem Zusammenhang mit constructiven Aufgaben, aber ohne die Absicht auf systematisches Ineinandergreifen. Die nächsten Schriftsteller nach Monge haben solche geometrische Erörterungen nicht weiter fortgeführt; Leroy bringt einen Theil der Monge'schen Betrachtungen, verweist aber daneben auf analytische Geometrie. Erst Olivier hat es unternommen, in der descriptiven Geometrie den Lehrsatz auf gleichem Fuß mit der Aufgabe zu behandeln. Indem er für theoretische Untersuchungen die durch die descriptive Geometrie selbst dargebotenen Hülfsmittel benützt, sucht er den Begriff der descriptiven Geometrie über dessen ursprüngliche Begrenzung hinaus zu erweitern. Diese Hülfsmittel reichen allerdings nicht völlig aus, und so ließ sich eine strenge Consequenz in der Methode ebensowenig erreichen wie die Gestaltung der einzelnen Untersuchungen zu einem systematisch zusammenhängenden Ganzen. Viele dieser Untersuchungen sind höchst elegant; andere stehen durch ihre Ausdehnung nicht im richtigen Verhältnis zu den Resultaten, welche auf anderen Wegen kürzer und vollständiger erlangt werden können. Das Streben Olivers, den praktisch zu lösenden Aufgaben ein Gegengewicht durch Verfolgung theoretischer Betrachtungen zu geben, hat fast zu einer Umkehrung des früheren Verhältnisses geführt, indem diese Betrachtungen das Uebergewicht gewonnen haben, wobei es nicht ohne Beeinträchtigung des eigentlichen und ursprünglichen Zwecks der descriptiven Geometrie abgeht. Die richtige Mitte scheint nur dann getroffen zu sein, wenn dieser Zweck unverrückt festgehalten und als Hauptsache behandelt, daneben aber die theoretische Betrachtung in allen Fällen angeschlossen wird, wo sie durch die abzuhandelnden Aufgaben nahegelegt ist und durch einfache Mittel ohne Breite durchgeführt werden kann. Wie der analytischen

Geometrie, ſo hat man ſich auch eines tieferen Eingreifens in die „neuere Geometrie" dabei zu enthalten, wohl aber alles zu benützen, was ohne beſondere Umwege aus den verſchiedenen Methoden des Projicirens herzuleiten und durch unmittelbares Anknüpfen an die Elementargeometrie zu gewinnen iſt. Einen Verſuch, dieſen Forderungen nachzukommen, hat der Verf. des Artikels in der zweiten Auflage ſeines „Lehrbuchs der deſcriptiven Geometrie" (Stuttgart, 1856) ausgeführt. Gugler.

Geometrie, ebene. (Planimetrie.) Geometrie iſt derjenige Theil der Mathematik, welcher ſich mit den Raumgrößen beſchäftigt. Die Eigenſchaften der Raumgrößen ſind zugleich der Gegenſtand der Formen-, Anſchauungs- oder Raumlehre und der analytiſchen Geometrie, welche in beſondern Artikeln behandelt werden. Von der erſten unterſcheidet ſich die Geometrie dadurch, daß ſie in wiſſenſchaftlichem Aufbau aus möglichſt wenigen, einfachen und völlig evidenten Vorausſetzungen, Grundſätzen genannt, ihre Behauptungen erweist, während jene die Richtigkeit derſelben nur durch Anſchauung oder Räſonnement erkennen läßt; von der analytiſchen Geometrie dadurch, daß die im Gegenſatze dazu wohl auch ſo genannte ſynthetiſche Geometrie die Eigenſchaften an den Figuren, welche die Raumgrößen darſtellen, erweist, während die analytiſche ſie aus den Gleichungen ableitet, durch welche die Raumgrößen ausgedrückt werden. Die ebene Geometrie iſt die Wiſſenſchaft von den Raumgrößen in derſelben Ebene, und inſofern bildet ſie den Gegenſatz zur Stereometrie, welche Raumgrößen behandelt, die nicht in einer Ebene liegen.

Als das materielle Ziel der Geometrie hat man für die Volksſchule die Kenntnis der wichtigſten Raumgrößen, die Ausmeſſung der Figuren und Körper, und die Darſtellung durch die Zeichnung anzuſehen, und zwar muß auf dieſer Stufe die Behandlung einer Größe um ſo eingehender und vollſtändiger ſein, je einfacher und regelmäßiger ſie iſt. — Für die Gymnaſien und Realſchulen iſt der Umfang der Geometrie, welche dann als die elementare bezeichnet wird, durch die Elemente des Euklid feſtgeſtellt, über welche nur am Ende durch die Aufnahme der erſt von Archimedes aufgefundenen Beſtimmung der Oberfläche und des Inhaltes der Kugel hinausgegangen werden muß, während die Behandlung der regelmäßigen Körper, ſowie derjenigen Partien, welche richtiger der allgemeinen Arithmetik angehören, davon ausgeſchloſſen werden können. Unter der Elementargeometrie verſteht man nämlich die Lehre von den Eigenſchaften der Raumgrößen, ſoweit ſie durch gerade Linien und Kreiſe begrenzt werden, während die übrigen krummen Linien, namentlich zunächſt die Kegelſchnitte, zur höheren Geometrie gerechnet und gegenwärtig von dem Lectionsplane der Gymnaſien ausgeſchloſſen zu werden pflegen. Natürlich bieten aber auch jene Eigenſchaften ein unendliches Feld dar und es hat namentlich in der ſogenannten neueren Geometrie, die durch ſehr allgemeine Methoden ganz neue Gebiete erſchloſſen hat, Methoden, die jedoch außerhalb der Sphäre des Gymnaſialunterrichtes liegen, die ebene Geometrie eine ungeahnte Ausdehnung gewonnen. Die ebene Geometrie der Gymnaſien und Realſchulen beſchränkt ſich auf diejenigen Sätze, welche als die fundamentalen angeſehen werden müßen, inſofern durch eine geeignete Verwendung derſelben alle weiteren Eigenſchaften der Figuren ſich begründen laſſen; jedoch ſoll hiemit nicht ausgeſchloſſen werden, daß für befähigte Schüler, oder unter günſtigen Verhältniſſen im Geſammtunterrichte auch Theile der neueren Geometrie eine dem individuellen Ermeſſen anheimzugebende Aufnahme finden.

Wegen der Anſchaulichkeit ihrer Wahrheiten und wegen des innigen Zuſammenhanges, in welchem dieſelben durch die auf einfachen Schlüſſen beruhenden Beweiſe ſtehen, iſt die ebene Geometrie vorzugsweiſe geeignet, den formalen Zweck, den der mathematiſche Unterricht überhaupt zu verfolgen hat, an ſich erreichen zu laſſen. Als dieſer formale Zweck muß nun die Ausbildung des Combinations- und Schlußvermögens erkannt werden. Natürlich dienen auch andre Disciplinen dieſem Zwecke. In der Mathematik aber erfordert das Auffinden jedes Beweiſes, das Löſen jeder

Aufgabe zunächſt die Combination früher erwieſener Wahrheiten; unter der großen Anzahl derſelben iſt jedoch gewöhnlich theils nur eine ſehr beſchränkte Zahl, theils nur eine ganz beſtimmte Zuſammenſtellung geeignet, zum Beweiſe oder zur Löſung zu dienen, ſo daß das Combinationsvermögen, welches ja nicht etwa darin beſteht, alle möglichen Combinationen zu bilden, ſondern aus allen möglichen die paſſenden ſofort herauszufinden, gerade in der Mathematik am meiſten geübt werden muß, weil hier eine gewiſſe Willkür ausgeſchloſſen iſt und dadurch der Blick für das Zutreffende, Zuſammengehörige geſchärft wird. Indem ferner alle Schlüſſe, ohne die kein Schritt in der Mathematik gethan werden kann, ſtreng logiſch und in regelrechter Form gemacht werden müßen, und eben in dieſer logiſchen Verbindung der ganze mathematiſche Aufbau beſteht, daneben aber in ihr kein Platz für die hiſtoriſche Aufzählung von Daten, für die Schlüſſe der Induction oder Analogie ſich findet, ſo wird ihr auch der Vorzug, vorzugsweiſe das Schlußvermögen zu bilden, zukommen. Aber, was von der Mathematik im allgemeinen gilt, das findet für die ebene Geometrie in beſonderem Grade ſtatt. Die Anſchaulichkeit des Stoffes verleiht den Combinationen und Schlüſſen eine Deutlichkeit, die ſo nothwendig iſt für diejenigen, welche eben in dieſe abstracten geiſtigen Operationen eingeführt werden ſollen; ferner unterſcheidet ſich die Geometrie auch in ſofern vortheilhaft von der Arithmetik, als dort in continuirlichem Fortſchritt von einer Wahrheit zu einer andern weiter gegangen wird, die durch neue Combinationen und neue Schlüſſe zu begründen iſt, während in der Arithmetik wegen der Wichtigkeit der an ſich nicht eben zahlreichen Sätze dieſe letzteren an vielen Beiſpielen geübt werden müßen, in denen aber nur auf ähnliche Weiſe, wie etwa in ſprachlichen Ueberſetzungsaufgaben zu einer beſtimmten Regel, die Anwendung des gerade vorliegenden und der früheren, durch den Gang der Aufgabe deutlich bezeichneten Geſetze ſtattfindet; auch iſt es leichter, die Lehrſätze der Geometrie auszuſprechen und zu beweiſen, als die der Arithmetik, während die letzteren meiſt leichter anzuwenden ſind als zu beweiſen (wir erinnern an die von der Theilbarkeit durch 9, 11 ꝛc.), weshalb man eben zuerſt rechnen und ſpäter erſt die arithmetiſchen Sätze in ſtrenger Form ausſprechen und beweiſen lernt; ja das Ausſprechen in Worten hört wegen der Schwierigkeit, die in der Sprache liegt, bald ganz auf und an ſeine Stelle tritt der Ausdruck in Formeln. Man denke z. B. an den binomiſchen Lehrſatz und Aehnliches.*)

Tritt nun der formale Zweck bei dem Unterrichte in der ebenen Geometrie ganz beſonders in den Vordergrund, ſo liegt darin auch eine erhebliche Schwierigkeit, welche der Unterricht in derſelben zu bereiten pflegt und für deren Abhülfe zu ſorgen iſt. Findet nämlich der Fall ſtatt, daß zu gleicher Zeit der Stoff und die Behandlung desſelben dem Schüler völlig neu iſt, wie es geſchieht, wenn der wiſſenſchaftliche Unterricht in der Geometrie ohne irgend welche Vorbereitung begonnen wird, ſo iſt es natürlich, daß der Schüler leicht verzagen wird, an den Begriffen, die ihm entweder überhaupt noch nicht klar, oder wenigſtens noch nicht geläufig geworden ſind, zugleich die ihm ebenſo neue Operation ſtreng logiſcher Schlußreihen zu üben. Dieſer Uebelſtand, dem gewiß zu einem nicht geringen Theile die Schuld an dem oft ungünſtigen Erfolge des mathematiſchen Unterrichtes zuzuſchreiben iſt, wird beſeitigt, wenn das Vermögen, räumliche Verhältniſſe aufzufaſſen, die Vertrautheit mit ihren Begriffen und den dafür herkömmlichen Benennungen durch einen vorbereitenden Unterricht in der Raumlehre geübt wird. Daneben wird es auch in der Raumlehre nicht an vielfachen Uebungen im Combiniren und Schließen fehlen; denn wenn auch die eigentliche mathematiſche Beweisführung ausgeſchloſſen iſt, vielmehr die Wahrheiten durch die Anſchauung erfaßt werden ſollen, ſo wird ſich doch fortwährend Gelegenheit darbieten, aus dem

*) Ueber den Werth der Mathematik überhaupt für die Schule im Verhältnis zum Sprachunterricht vgl. z. B. Seeger in der Mittelſchule von Schnitzer 1846 S. 514—541, Wildermuth in der Anzeige von Nagels Idee der Realſchule in Magers Päd. Rev. 1841. Schmid.

Allgemeinen auf das Specielle einen Schluß zu machen, der dann immer die logiſche Form wird annehmen müßen und ſo auch die geeignetſte Vorbereitung zu dem ſpäteren wiſſenſchaftlichen Unterricht ſein wird. *)

Hat ein ſolch vorbereitender Unterricht ſtattgefunden und wird namentlich im Anfange nicht ſo ſchnell vorwärts gegangen, ſo wird es, wie auch die Erfahrung genugſam lehrt, möglich ſein, ein gleichmäßiges Fortſchreiten der Schüler in der Geometrie in demſelben Grade zu erzielen, wie in andern Disciplinen; man muß nur an die Reſultate des mathematiſchen Unterrichtes nicht ſtrengere Anforderungen ſtellen. Wird ja auch nicht die Kenntnis jeder einzelnen ſprachlichen Regel, die im Unterrichte irgend einmal da geweſen, oder jedes Datums der Geſchichte von jedem Einzelnen verlangt; ſo wird auch in der Mathematik nicht jeder frühere Beweis des Syſtems von jedem Einzelnen vorausgeſetzt werden dürfen. Aber, meint man, der ſyſtematiſche Aufbau erfordert in der Mathematik das, was in andern Disciplinen minder nöthig iſt. Erſtens iſt für den Fortſchritt nicht der Beweis, ſondern nur die Kenntnis des früheren Satzes nothwendig und auch, was den Satz ſelbſt anbetrifft, ſo wird die Erinnerung daran, daß der Satz früher bewieſen, und das ſeiten ſchwierige Verſtändnis desſelben hinreichen, um den weiteren Fortſchritt möglich zu machen. Wir machen dieſe ermäßigten Anforderungen an die Claſſe im allgemeinen, natürlich vorausſetzend, daß die Beſſeren, wie in andern Unterrichtsgegenſtänden, ſo auch in der Mathematik, mit möglichſter Vollſtändigkeit das innehaben, was in dem früheren Unterrichte gelehrt worden iſt. Wenn man unter dieſen Umſtänden die Frage aufwirft, was von jedem Einzelnen zu verlangen ſein wird, um z. B. ſeine Verſetzung in die höhere Claſſe möglich zu machen, ſo wird es einmal ein beſtimmter Kreis von Kenntniſſen ſein, nämlich derjenigen Sätze, die durch ihre wiederholte Anwendung und fundamentale Bedeutung für den weiteren Fortſchritt unerläßlich ſind, ferner eine beſtimmte Uebung im Beweiſen dieſer Sätze; dieſe wird je nach der Fähigkeit der Einzelnen bald freier und ſelbſtändiger ſein, bald ſich enger an den Gang des Unterrichtes oder Lehrbuches anſchließen. Wenn aber nur die Ueberſicht über den Gang des Beweiſes und die Einſicht in die Berechtigung jedes einzelnen Schluſſes erreicht iſt, ſo wird der mathematiſche Unterricht einerſeits ſeinen formalen Zweck auch an den Schwächeren nicht verfehlt haben, und andererſeits der Schüler befähigt ſein, dem weiteren Unterrichte folgen zu können. Damit dies Ziel von der Geſammtheit erreicht werde und dieſe Forderung von dem Lehrer geſtellt werden könne, iſt allerdings ein Lehrbuch wünſchenswerth, welches für alle Hauptſätze die Beweiſe in einer Ausführlichkeit enthält, daß das Fehlende auch von dem Schwächeren leicht ergänzt werden kann. Diejenigen Sätze aber, welche im Lehrbuche nicht ausgeführt ſind, werden von dem Schüler ſelbſt ſchriftlich auszuarbeiten und vom Lehrer genau zu corrigiren ſein. Die Vorbereitung auf den Unterricht aus einem ſolchen Lehrbuche erſcheint uns wünſchenswerth; unerläßlich iſt die Wiederholung zu jeder einzelnen Stunde und die häufige Repetition größerer Partien. Nur gilt freilich auch hier: non ex quovis ligno fit Mercurius, und es iſt richtig, daß ein Einzelner, der in andern Unterrichtsgegenſtänden noch Erträgliches leiſtet, in der Mathematik unbrauchbar ſein kann, weil er ſich zu einem logiſchen Schluſſe nicht bequemen will, denn während er in andern Disciplinen durch Kenntnis hiſtoriſcher Daten, durch ein unbeſtimmtes Gefühl für das Rich-

*) Wenn die Raum- oder Formenlehre im Sinne unſeres Artikels S. 393 ff. behandelt wird, ſo wird ſich der vorbereitende Unterricht in der Hauptſache auf die Uebung der Anſchauung beſchränken und die Uebungen im Schließen der eigentlichen Geometrie vorbehalten; ja es kann ſich fragen, ob es nicht bei der Verſchiedenheit der Forderungen, welche die wiſſenſchaftliche und welche die methodiſche Behandlung dieſes Faches ſtellt, gerathen iſt, auch beim Unterricht in der Geometrie im Anfang von der Strenge der Beweiſe, wie ſie das Syſtem verlangt, etwas nachzulaſſen, inſoweit ſie ein geübteres Schlußvermögen bei den Schülern vorausſetzt, als der betreffenden Altersſtufe zuzumuthen iſt. Es liegt hierin auch ein Grund gegen die Benützung von Lehrbüchern, wie Euklid eines iſt. D. Red.

tige, durch Empfänglichkeit für die Schönheit der Darstellung jenen Mangel zeitweilig vergessen lassen kann, ist ihm in der Mathematik ein solcher Ausweg nicht gestattet. Aber es erscheint gerechtfertigt, einem, dem die Fähigkeit des logischen Schließens so abgeht, daß er, einen verständigen Unterricht und Beseitigung anderer äußerer Hindernisse vorausgesetzt, der mathematischen Beweisführung nicht zu folgen vermag, die Verfolgung eines wissenschaftlichen Studiums abzurathen.

Etwas anders verhält es sich mit der Lösung mathematischer Aufgaben und ganz besonders der Constructionsaufgaben der Geometrie. Es ist nämlich der große Vorzug der Arithmetik und überhaupt der rechnenden Theile der Mathematik, z. B. der Trigonometrie, daß sie allgemeine Methoden aufstellen, durch welche die Lösung der einzelnen, dahin einschlagenden Aufgaben immer möglich ist. Die Lösung von Constructionsaufgaben dagegen kann ebenso wenig, wie das Finden einer versteckten Sache, zu einer bestimmten Anforderung gemacht werden. Es kann durch eine ausgedehnte Uebung eine große Gewandtheit darin erzeugt werden; im wesentlichen aber wird die Lösung in jedem einzelnen Falle Sache der Erfindung, des Scharfsinnes sein, der bei der Gesammtheit nicht vorausgesetzt werden darf. Es ist aber sehr mislich für den Lehrer, seinen Schülern Aufgaben zu stellen, deren Lösung er nicht absolut verlangen kann, und überhaupt solche, zu denen sich die Schüler auf eine äußerst verschiedene Weise verhalten, indem der eine in den ersten 5 Minuten die Lösung entdeckt, in ihr also keine eigentliche Arbeit findet, der andere dagegen stundenlang vergeblich und ohne jedes aufweisbare Resultat sitzen kann, also auch keine Arbeit daran hat. Dies trifft nun ganz besonders die geometrischen Constructionsaufgaben. Es erscheint daher nicht unbedenklich, dieselben in ausgedehnter Weise zu einem Gegenstande häuslicher Beschäftigung für die Gesammtheit der Schüler zu machen, während die scharfsinnigen, darauf hingewiesen, sich gerade ihnen mit Vorliebe zu ihrer freien Beschäftigung zuwenden werden. Andrerseits liegt in diesen Aufgaben ein vortrefflicher Uebungsstoff zur Anwendung und Wiederholung des Erlernten, so daß man, wie es auch neuerdings geschieht, ihn auszubeuten nicht versäumen darf. Es ist aber nothwendig, diese Aufgaben in heuristischer Weise, wie sie nachher geschildert werden soll, in den Lehrstunden zu behandeln, und will man daneben Aufgaben, wie es natürlich und zweckmäßig ist, auch zur häuslichen Beschäftigung stellen, so erscheint es am gerathensten, um nicht entweder die Täuschung oder die Verzweiflung der schwächeren, ja der Mehrzahl zu provociren, zu gleicher Zeit mehrere Aufgaben von wesentlich verschiedener Schwierigkeit zur Auswahl zu stellen, um jedem eine selbständige, seinen Kräften angemessene Leistung möglich zu machen, und dann eine sorgfältige und vollständige Ausführung der Lösung zu verlangen.*) Aber denen können wir nicht beistimmen, welche im Interesse einer allgemeinen Förderung der Gesammtheit den mathematischen Unterricht bis zum 18. Jahre auf die ebene Geometrie beschränkt wissen und durch ausgedehnte Uebung in geometrischen Constructionsaufgaben in Anspruch genommen sehen möchten. Soll diese Uebung so lange ausschließlich betrieben werden, damit auch dem Schwächsten die selbständige Lösung zugemuthet werden kann, so müßen nicht bloß die Fähigsten, sondern die Mehrzahl eine lange Zeit ohne eigentlich geistige Förderung bleiben, weil bei der Lösung dieser Art von Aufgaben mehr als bei allen andern die Verschiedenheit der Befähigung hervortritt. Zugleich kann nicht verkannt werden, daß aus der Beschränkung auf die Planimetrie eine große Einseitigkeit in der Erfassung der Raumgrößen im allgemeinen hervorgehen würde; wie werthvoll aber vor allen Dingen die Trigonometrie sei und welch geeignetes Feld zur gleichmäßigen Förderung einer Classe, wird daraus geschlossen werden, daß sie, fast allein auf dem pythagoreischen Lehrsatz und den Sätzen von der Aehnlichkeit der Dreiecke beruhend, also bei sehr wenigen Voraussetzungen in einer verhältnismäßig sehr kleinen Anzahl von Sätzen ganz allgemeine Methoden darbietet, um die dahin ein-

*) Vgl. hiezu den Art. Geometrische Analysis. D. R.

ſchlagenden Aufgaben zu löſen, nämlich durch Rechnung das zu finden, was mit Hülfe der Congruenz der Dreiecke auf dem Wege der Conſtruction beſtimmt wird. Daraus folgt zugleich, daß ſie die Ergänzung der Geometrie nad die eigentliche Verbindung zwiſchen den ſonſt ziemlich disparaten Haupttheilen der Elementarmathematik, der Geometrie nnd der Arithmetik, bildet. *)

Wenn im ſyſtematiſchen Unterricht der ebenen Geometrie die Anzahl der Sätze nicht allzu ſehr gehäuft, ſondern auf das Fundamentale beſchränkt wird, kann derſelbe bei 3 — 4 wöchentlichen Stunden in 3 Halbjahren bewältigt werden. Da daneben die Arithmetik zur Behandlung kommt und eine gleiche Anzahl von Stunden in Anſpruch nimmt, während der Mathematik überhaupt nur dieſe Stundenzahl im Lectionsplan zugewieſen werden kann, ſo kann gefragt werden, ob es zweckmäßig ſei, dieſe Stundenzahl das ganze Jahr hindurch gleich auf beide Disciplinen zu vertheilen, oder das eine Halbjahr ausſchließlich der einen, das andere ausſchließlich der andern zuzuwenden. Rücken mit jedem Semeſter neue Schüler in die Claſſe, ſo iſt das letztere faſt geboten, wie es auch überhaupt im Intereſſe der Concentration empfehlenswerther erſcheint. Am beſten dürfte es jedoch ſein, in jedem Halbjahr den einen Gegenſtand vorzugsweiſe und ſyſtematiſch in der überwiegenden Stundenzahl, alſo in etwa 3 Stunden zu behandeln, den andern dagegen, um ihn nicht dem Vergeſſen Preis zu geben, nebenbei, alſo etwa in 1 Stunde wöchentlich repetitionsweiſe an Aufgaben zu üben, oder auch eine kurze Zeit am Ende jedes Semeſters zur ausdrücklichen Wiederholung für die in die höhere Claſſe übergehenden Schüler zu beſtimmen. Eine ſolche ſcheint vor einer vielfach empfohlenen Wiederholnng beim Eintritt in die neue Claſſe den Vorzug zu verdienen, weil die Schüler vor dem Uebergang ſich der Sache mit ganz anderem Eifer zuwenden, als nach demſelben. Wird nun der eigentliche geometriſche Unterricht mit dem 12. — 13. Jahre begonnen, ſo wird er mit dem 15. — 16. beendigt ſein.

Was nun die Methode der Geometrie anbetrifft, ſo hat ſie zwei Puncte ins Auge zu faſſen; es handelt ſich nämlich einmal um die Auffindung und die Anord-

*) Es ſtehen ſich in dieſer Frage heutigestags zwei Anſichten gegenüber, beide nicht bloß von Fachmännern, ſeien es Mathematiker oder Philologen, die man mit Recht oder Unrecht einſeitiger Vorliebe für ihr Fach beſchuldigen könnte, ſondern von Schulmännern unbefangenen Standpuncts vertheidigt: die einen ſind für Ausdehnung des Unterrichts über die Raumgrößen im Gymnaſium über die Planimetrie hinaus und für Anſnahme bald der Stereometrie und Trigonometrie, bald der Stereometrie oder der Trigonometrie allein, die andern für Beſchränkung auf die Planimetrie. Beide Anſichten ſind in dieſem Buch vertreten — man vergleiche das oben Geſagte z. B. mit dem Art. Geometriſche Analyſis —, denn adhuc sub judice lis est. Der Unterzeichnete bekennt ſich für Gymnaſien, in deren älteſter Abtheilung das vollendete 18. Jahr das Normalalter iſt, in Uebereinſtimmung mit dem Art. Concentration Bd. I. S. 858, 841 und Arithmetik (zweiter Artikel) zu der zweiten Anſicht, hält es ſomit für beſſer und in Bezug auf Entfaltung der bildenden Kraft der Mathematik gewinnbringender, wenn die Schüler die Planimetrie ſo durcharbeiten nnd in ihr Eigenthum verwandeln, daß ſie es in der Kenatnis nnd Anwendung der Lehrſätze bis zur Fertigkeit bringen, alſo namentlich in der Auffindung von Beweiſen zu neuen Lehrſätzen und in Löſung von Conſtructionsaufgaben recht geübt werden, als wenn ſie die Elementarmathematik in größerer Extenſion betreiben und von der Planimetrie zwar nur die unentbehrlichea Lehrſätze, dagegen aber noch die Lehrſätze der Stereometrie und Trigonometrie kennen lernen; aur mag man mit eiaer Selecta oder auch zaweilen mit einer mehr als gewöhnlich begabten ganzen Claſſe über die Planimetrie hinausgehen. Hat man Zeit, mehr als 3—4 Jahre vor dem Schluß der Gymnaſiallaufbahn mit einem ſolchen Fache zu beginnen, ſo ſchiene mir die geometriſche Formenlehre im Sinne des betreffenden Artikels dieſer Encyklopädie, weil ſie den Schüler in der für die Wiſſenſchaft und für das Leben ſo wichtigen Anſchauung der Raumverhältniſſe übt nnd ihm alſo etwas zugleich bildendes und praktiſches bietet, das geeignetſte Fach für den Aafang (bis zum 14. Jahre). Im allgemeinen aber ſollte man Stereometrie und Trigonometrie mit dem Reize, den ſie als neue Fächer haben, der Univerſität vorbehalten, die ja doch auch eine — leider nur immer weniger benützte — philoſophiſche Facultät hat. Schmid.

nung der geometrischen Wahrheiten, und zweitens um die Begründung oder die Beweise derselben. Man hat durch die Jahrhunderte hindurch nach dem Vorgange des Euklid über das Auffinden der Sätze selbst kein Wort verloren, sondern sie als gegeben angesehen und die Methode auf die Beweisführung beschränkt. In dieser Hinsicht hat man zwei Methoden unterschieden, die synthetische und die analytische. Wir führen als Beispiel zunächst denselben Beweis eines bekannten Satzes nach beiden Methoden aus. Lehrsatz. Die beiden Tangenten, welche man von einem Puncte außerhalb eines Kreises an denselben ziehen kann, sind einander gleich. Voraussetzung: AB und AD sind Tangenten an den Kreis um C vom Puncte A aus. Behauptung: AB = AD. Synthet. Beweis. Man ziehe CB, CA und CD, so sind CBA = CDA als rechte Winkel, welche die Tangenten mit den Radien im Berührungspuncte bilden, CA = CA per se, CB = CD als Radien, folglich ABC ≅ ADC, folglich AB = AD, q. e. d. — Analyt. Bew. AB und AD werden gleich sein, wenn AB und AD homologe Seiten congruenter Dreiecke sind; man ziehe daher CB, CA und CD; nun werden aber die Dreiecke CBA und CDA, da CA = CA, und CB = CD sind, congruent sein, wenn zugleich CBA und CDA gleich sind; diese werden gleich sein, wenn sie Rechte sind; dies folgt aber daraus, daß AB und AD Tangenten sind, welche mit den Radien im Berührungspuncte rechte Winkel bilden. Folglich sind wirklich AB und AD gleich.

In beiden Fällen wird der Satz als gegeben an die Spitze gestellt, hierauf werden in beiden Fällen an der Figur die Voraussetzung und Behauptung streng gesondert. Die synthetische Methode nun schließt von der Voraussetzung ausgehend durch Combination früherer Sätze auf neue Wahrheiten, bis man bei der Behauptung anlangt. Der Beweis wird aus seinen Gründen zusammengesetzt, aufgebaut und ergiebt sich als Folgerung derselben. — Die analytische Methode geht von der Behauptung aus, man sucht die Bedingungen, aus deren Erfüllung sich die Wahrheit jener ergiebt, bis man endlich zu solchen Bedingungen gelangt, welche unmittelbar in der Voraussetzung gegeben sind. In diesem Falle wird die Behauptung auf ihre Bedingungen zurückgeführt, der Beweis wird in dieselben aufgelöst, es wird gleichsam ein Stein nach dem andern abgetragen, bis man zum Fundamente gelangt. Der synthetische Beweis schreitet fort mit „da, folglich," der analytische schreitet zurück mit „wenn, nun aber." In beiden Fällen ist es nothwendig, den andern Endpunct des Beweises im Auge zu haben, indem man bei der synthetischen Methode beachten muß, wohin man von der Voraussetzung aus gelangen soll, bei der analytischen, wohin man von der Behauptung aus zurückkehren muß. Insofern geschieht es nicht selten, daß Beweise, die an sich vorwiegend den einen Charakter haben, doch an einzelnen Stellen die andere Weise anwenden. So sind alle indirecten Beweise ihrer ersten Anlage nach als analytische anzusehen. Umgekehrt ist es ein synthetisches Verfahren, wenn man der gegebenen Voraussetzung alsbald andere daraus folgende substituirt und nun die Behauptung auf analytischem Wege zu diesen zurückzuführen sucht.

Wie wesentlich übrigens immer dieser Unterschied auch für den Unterricht sei, wichtiger ist es, ob der Lehrer selbst heuristisch zu Werke geht oder nicht, d. h. ob er verlangt, daß der Schüler mehr oder weniger von ihm unterstützt den Beweis auffinden soll, oder ob er ihm denselben giebt. Es folge zunächst das obige Beispiel in heuristischer Behandlung. Satz, Voraussetzung und Behauptung sind dieselben wie vorher. Beweis. Da die Voraussetzung nur enthält, daß AB und AD Tangenten sind, so frägt sich, was man von Tangenten bisher weiß. Der Hauptsatz über dieselben ist, daß sie auf dem Radius im Berührungspuncte senkrecht stehen, daher wird man die Radien nach B und D zu ziehen haben und dann sind ABC und ADC Rechte, also einander gleich. Andrerseits werden AB und AD gleich sein, wenn sie Seiten eines gleichschenkligen Dreiecks sind. Dann wird man also BD ziehen müßen. Es frägt sich, in welchem Falle nun BAD gleichschenklig sein wird; am häufigsten wird dies aus der

Gleichheit der Baſiswinkel nachgewieſen. Man weiß aber bereits, daß die ganzen Winkel ABC und ADC als Rechte gleich ſind, alſo wird ſich auch die Gleichheit der Baſiswinkel ABD und ADB ergeben, wenn die andern Theile der Rechten, CBD und CDB gleich ſind; dies iſt aber der Fall, weil ſie Baſiswinkel in dem wegen der Radien gleichſchenkligen Dreiecke BCD ſind, alſo ſind die Bedingungen erfüllt. — Man erkennt ſogleich, daß es ſich hier viel weniger um die Form des Beweiſes handelt, als um die Art, wie er dem Schüler nahegebracht wird, woraus ſich auch alsbald ergiebt, daß die heuriſtiſche Methode weſentlich nur Sache des mündlichen Unterrichtes, des perſönlichen Verkehres zwiſchen Lehrer und Schüler iſt. Auch iſt ſichtbar, daß das Verfahren hiebei mehr analytiſch, als ſynthetiſch iſt. Doch iſt dies nicht abſolut nothwendig und für das Auffinden eines Beweiſes eine ſolche Trennung noch viel weniger erforderlich, als für die Führung desſelben. Es handelt ſich nämlich darum, aus der Menge früherer Sätze diejenigen auszuwählen und zuſammenzuſtellen, welche die verbindenden Glieder zwiſchen Vorausſetzung und Behauptung bilden. Es treten daher die beiden Fragen auf, welche gleichberechtigt und auf gleiche Weiſe zum Ziele führend zeigen, wie eng für das heuriſtiſche Verfahren die analytiſche und ſynthetiſche Methode in einander greifen: 1) was folgt nach früheren Sätzen aus der Vorausſetzung? 2) durch welche frühere Sätze kann man die Behauptung beweiſen? Die Sache des Beweiſes iſt es, indem man ſo den Blick auf den andern Endpunct gerichtet hält und entweder in Beantwortung der erſten Frage immer weiter vorwärts oder in Beantwortung der zweiten immer weiter rückwärts geht, diejenigen Sätze aufzufinden, durch welche man von beiden Seiten in demſelben Satze zuſammentrifft. Es iſt kein Zweifel, daß das heuriſtiſche Verfahren, wenn es auch, wie alles Suchen im Gegenſatze zum Annehmen des Gegebenen, viel größere Zeit in Anſpruch nimmt, diejenige Bildungskraft der Mathematik vorzugsweiſe zur Geltung kommen läßt, welche das Combinationsvermögen übt.*) Denn es iſt die Sache des Scharfſinns und der eben zu übenden Combinationsgabe, alsbald zu erkennen, welche Sätze ungeeignet ſind, zum andern Zielpuncte hinzuführen; andrerſeits wird, wie bei jedem Suchen, bisweilen ein nicht zum andern Ziele hinführender Weg eingeſchlagen werden, bis man ſich von ſeiner Unbrauchbarkeit überzeugt; es wird endlich die Möglichkeit da ſein, daß der Einzelne den rechten Weg überhaupt nicht findet. Trotz dieſer Uebelſtände kann es nicht geleugnet werden, daß die heuriſtiſche Methode in der Hand eines gewandten und des Stoffes zugleich vollkommen mächtigen Lehrers gerade zum Claſſenunterrichte ſich vorzüglich eignet, weil die Beſiegung der damit verbundenen Schwierigkeiten durch das Zuſammenwirken der vereinten Kräfte weſentlich erleichtert wird. Wird jeder nach Maßgabe ſeiner Befähigung zur gemeinſamen Arbeit herangezogen, werden die Schwächeren durch die Fähigen auf den rechten Weg gebracht, und wird jederzeit dafür geſorgt, daß jeder Einzelne genau wiſſe, an welchem Puncte ſich die Unterſuchung befindet, ſo kann die ganze Claſſe auf das lebhafteſte beſchäftigt werden und in dieſelbe eine Regſamkeit kommen, wie ſie in gleichem Grade für keinen andern Unterrichtsgegenſtand zu erreichen iſt. Da aber hiebei in der That eine beſondere geiſtige Gewandtheit des Lehrers zur Vorausſetzung gemacht wird, wenn nicht ein ungebührlicher Zeitaufwand ſtattfinden ſoll, ſo ſcheint man von der Ueberſchätzung der heuriſtiſchen Methode zurückgekommen zu ſein und im allgemeinen für den eigentlichen Lernſtoff eine ſtrenge Durchführung derſelben aufgegeben und vielmehr dasjenige Verfahren eingeſchlagen zu haben, welches die Art, wie die Hauptſchwierigkeiten des Beweiſes zu beſeitigen ſind, ſofort anglebt, die leichteren Puncte dagegen in der Lehrſtunde von den Schülern ſelbſt aufſuchen läßt und bei der Ge-

*) Was hier vom Suchen der Beweiſe geſagt iſt, gilt in gleicher Weiſe auch für das Suchen der Löſung von Aufgaben; die heuriſtiſche Methode in Anwendung auf das letztere iſt weſentlich dasſelbe mit geometriſcher Analyſis in dem Sinne, in welchem der folgende Artikel ſie verſteht. D. Red.

ſammtheit nur auf das Verſtändnis und die Reproduction bringt. Das ſcheint wenigſtens aus der Einrichtung der verbreitetſten Lehrbücher hervorzugehen, wenn auch aus ihnen inſofern kein vollgültiger Schluß gemacht werden kann, da ein die Beweiſe in ſynthetiſcher Form vollſtändig ausführendes Lehrbuch recht wohl auch für die heuriſtiſche Methode beſtimmt ſein kann und jene ausgeführten Beweiſe nur der Wiederholung einen ſichern und allerdings ſehr erwünſchten Anhalt geben ſollen.

Neuerdings iſt unter dem Namen der genetiſchen eine Methode aufgetreten, welche nicht ganz ohne Berechtigung den Anſpruch macht, die allein naturgemäße zu ſein. Behandeln wir auch hier das vorige Beiſpiel, ſo iſt die Entwicklung etwa folgende: Dreht ſich die Tangente AB um den Punct A dem Kreiſe um C zu, ſo wird ſie Secante, bis ſie zuletzt wieder den Kreis in D berührt. Zieht man dann die Radien CB und CD, ſo ſind im Viereck ABCD die Winkel bei B und D Rechte, alſo die bei A und C Supplementwinkel; ferner iſt, wenn man AC zieht, ABC ≅ ADC, alſo AB = AD, BAC = DAC, folglich ergeben ſich die Sätze: der Winkel, in dem ſich zwei Tangenten ſchneiden, iſt das Supplement des zugehörigen Centriwinkels; die Tangenten von einem Puncte an den Kreis ſind gleich; der Winkel zweier ſich ſchneidenden Tangenten wird durch die Verbindungslinie des Durchſchnittpunctes und des Mittelpunctes halbirt, und umgekehrt die Halbirungslinie jenes Winkels geht durch den Mittelpunct, oder der geometriſche Ort des Mittelpunctes eines Kreiſes, der zwei gegebene Geraden berührt, iſt die Halbirungslinie der Winkel, welche beide Geraden mit einander bilden. — Die genetiſche Methode beſteht nun, wie man ſieht, darin, daß man mit einer einfachen Zuſammenſtellung von Raumgrößen, zu der man im Fortſchritt des Syſtems gelangt iſt, eine aus ihr ſich mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vornimmt und ſo allmählich aus ihr andre Figuren entſtehen läßt. Verfolgt man nun, was hiebei aus den einzelnen Stücken wird, ſo erkennt man leicht den Grund und die Abhängigkeit dieſer Veränderungen; hält man dann an einem beſonderen Puncte inne und betrachtet die hervorgegangene Figur als eine für ſich beſtehende, ſo kann man die daran ſich zeigenden Eigenſchaften in der Form von Lehrſätzen ausſprechen. Der Ausdruck genetiſch bezieht ſich demnach auf die mathematiſchen Wahrheiten. Man ſieht jeden Satz aus ſeinen Gründen entſtehen, indem er ſich am Ende einer ihn zugleich begründenden Entwickelung ergiebt. Man kann ſonach ſagen, bei der heuriſtiſchen Methode werde der Beweis, bei der genetiſchen der Satz gefunden; in jenem Falle ſei das Finden das Reſultat des Suchens, des Experimentes, in dieſem das des Beobachtens; daher iſt jenes vorzugsweiſe analytiſch, dieſes im allgemeinen ſynthetiſch.

Als zwei weſentliche Vorzüge der genetiſchen Methode kann man anführen, daß 1) das Subject, der Schüler, indem er den Gegenſtand vor ſich entſtehen ſieht, zu derjenigen Aufmerkſamkeit angeregt wird, mit der man Leben und Bewegung zu verfolgen pflegt, daß 2) das Object, die Wiſſenſchaft, ſich als ein Organismus darſtellt, indem eine Wahrheit aus der andern hervorgeht. Inſofern iſt auch mit Recht dieſe Methode als eine organiſche bezeichnet worden, indem nach ihr der Baum der Wiſſenſchaft gewiſſermaßen in ſeinem Wachsthum beobachtet wird; und es liegt nur an der Schwierigkeit ihrer richtigen Anwendung, wenn ſich, wie es ſo oft in der Mathematik und nicht minder in der Philoſophie geſchieht, hinter der ſtrengen äußeren Form die innere Willkür verbirgt. — Was dagegen ihre Anwendbarkeit auf den Unterricht betrifft, ſo laſſen ſich als zwei weſentliche Nachtheile derſelben bezeichnen, daß 1) der Schüler zwar das Entſtehen des Ganzen mit Intereſſe verfolgt, aber, indem er nicht ſelbſt auf ein klar beſtimmtes Ziel hinarbeitet, ſich ſei es dem entwickelnden Lehrer oder dem Stoffe gegenüber mehr paſſiv verhält, 2) der Gegenſtand zwar als ein Ganzes erſcheint, die einzelnen Theile aber in ihrer relativen Wichtigkeit minder deutlich hervortreten. Was das Erſte betrifft, ſo iſt offenbar, daß der Beweis als ſolcher ſeine Wichtigkeit verliert; ſtatt des Beweiſes tritt eine begründende Entwicklung ein, die an einzelnen Stellen unterbrochen wird; der Satz wird gefunden, ohne daß er als Zielpunct vorher bekannt

war. Gerade aber in dem bewußten Lossteuern auf ein festes Ziel, in dem genauen Schließen von der einen Behauptung auf die andere liegt der außerordentliche und eigenthümliche formale Werth des mathematischen Unterrichtes. Um nun diesen Vorzug der älteren Methode nicht aufzugeben, wird häufig hinzugefügt, daß der Satz, nachdem er auf genetischem Wege gefunden sei, nun noch einmal auf dem synthetischen bewiesen werden solle. Der Vortheil aber, den die heuristische Methode hat, kann nie mit der genetischen verbunden werden. Denn nach dieser sah der Schüler bereits den Satz aus den Gründen heraus sich entwickeln; des Zieles unbewußt folgt er in den meisten Fällen den leitenden Fragen oder Angaben des Lehrers, der z. B. die Radien, die Verbindungslinie AC ziehen läßt, oder vielleicht, wie in dem sehr günstigen Falle des obigen Beispieles, den in der Figur selbst leicht sich darbietenden Andeutungen. Ist aber das Ziel erreicht, so ist auch der Weg bekannt, und von einem nachträglichen Aufsuchen desselben ist nicht die Rede, nur von einer Repetition, bei der man etwaige, vorher für die Entwickelung nothwendige Umwege jetzt aufgiebt. — Nicht minder hervortretend ist der zweite Nachtheil. Der Schüler, der die Geometrie kennen lernen soll, befindet sich auf einem Standpuncte, von welchem aus er einen Gesammtorganismus, namentlich wenn er sich in einem continuirlichen Werden erzeugt, noch nicht zu begreifen vermag; ein kleineres Ganze, wie es eben der Satz mit seinem Beweise bildet, dann auch wieder etwas größere Ganze, eine Gruppe von Sätzen zu übersehen, wird ihm möglich sein, aber nicht eine Gesammtentwickelung. Zu theilen, um zu herrschen, ist auch hier wohl angebracht; bei der genetischen Entwickelung treten aber weder Beweis noch Satz mit der Bestimmtheit und Bedeutsamkeit hervor, daß sie sich dem Gedächtnis des Schülers deutlich einprägen. — Sonach scheint die genetische Methode die recht eigentlich wissenschaftliche zu sein; in der That werden die größeren wissenschaftlichen Arbeiten vorzugsweise in dieser Form publicirt; für den Unterricht dagegen muß diejenige Methode, nach welcher der einzelne Satz und sein Beweis den jeweiligen Mittelpunct bilden, als zweckmäßiger erscheinen.

Die Anwendung der genetischen Methode im Unterrichte ist hervorgerufen einerseits durch den Fortschritt in der wissenschaftlichen Behandlung der Geometrie, andrerseits durch die willkürliche Anordnung der Sätze, welche sich in den Elementen Euklids findet. Was den ersten Punct anbetrifft, so ist es das bis auf Desargues zurückzuführende Streben, verschiedene Sätze, Figuren ꝛc. als specielle Fälle eines allgemeinen aufzufassen, die damit zusammenhängende Verfolgung gewisser Größen bis zu ihren Grenzen, die Einführung des Unendlichen und die ausgedehnte Aufnahme des Begriffes der Bewegung. Die Ausdehnbarkeit, welche so die Begriffe und Sätze erhalten, wodurch man, um die geläufigsten Beispiele anzuführen, die Parallelen als Gerade betrachtet, die sich im Unendlichen schneiden, den Kreis als ein Vieleck von unendlich vielen Seiten, ist es, weswegen der neueren Geometrie eine gewisse Elasticität zugeschrieben worden ist. Eine solche Behandlung, die sich wegen der Leichtigkeit, mit der durch sie oft wissenschaftliche Schwierigkeiten beseitigt werden, in den meisten Lehrbüchern Geltung verschafft hat, erlangt leicht das Zugeständnis der Schüler; aber sie entbehrt der zwingenden Gewalt der gewöhnlichen mathematischen Schlüsse, da die Berechtigung jener Schlüsse zu begreifen wesentlich über den Standpunct der Anfänger hinausgeht und schon in das Gebiet der Metaphysik hineinspielt. — Jener Uebelstand der willkürlichen Anordnung war dagegen in der That erheblich genug, um zur Beseitigung aufzufordern. Die Reihenfolge der Sätze war von Euklid allein nach dem Gesichtspuncte gemacht, daß jeder Satz sich aus den früheren mittelst streng logischer Schlüsse ableiten lasse und kaum ist für Legendre, den Euklid der neueren Zeit, eine andere Rücksicht maßgebend gewesen. Dabei ist der Inhalt der Sätze selbst so unbeachtet geblieben, daß die wunderlichste Zusammenstellung entstanden ist und es in der That eine große Schwierigkeit verursachen würde, dieselbe Reihenfolge wieder nachzuconstruiren, nicht weil sie so kunstvoll, sondern weil sie so regellos ist. Man hat daher neuerdings

mit Recht darauf geſehen, die Sätze ſo zu ordnen, daß der Inhalt das Princip bildete, und zu dieſen Sätzen die Beweiſe geſucht. Hiedurch iſt ein überſichtliches ſyſtematiſches Ganze entſtanden, an deſſen äußerer Ausbildung und innerer Befeſtigung zu arbeiten noch lange die Aufgabe der Verfaſſer geometriſcher Lehrbücher bleiben wird.

Indem ſo die Anordnung nach einem beſtimmten Princip geſchieht, die Wahrheiten ſelbſt aber theils der Anſchauung ſich darbieten, theils durch Schlüſſe der Induction aus einfachen leicht überſehbaren Specialfällen auf das Allgemeine, oder durch regelmäßige Combinationen gefunden werden können, ſo iſt es ſehr wohl zuläßig und empfehlenswerth, das Auffinden der Sätze in einer Weiſe geſchehen zu laſſen, die an die genetiſche Methode erinnert, zu dem gefundenen aber noch unbewieſenen Satze den Beweis mittelſt der heuriſtiſchen, vorzugsweiſe analytiſchen Methode zu ſuchen und den gefundenen Beweis dann in der regelrechten Form der ſynthetiſchen Geometrie reconſtruiren zu laſſen. Es iſt nicht zweifelhaft, daß hiemit nur der Gang wiederholt wird, den die Geſchichte jedes einzelnen Satzes gemacht hat; in den meiſten Fällen wird der Satz ſich zuerſt ohne Beweis der unmittelbaren Anſchauung oder einer ſcharfſinnigen Combination dargeboten haben, die Auffindung des Beweiſes das Reſultat des Suchens geweſen ſein, während die Führung desſelben in ſynthetiſcher Form geſchah.

Die Anordnung ſelbſt aber dürfte in folgender Weiſe am naturgemäßeſten ſein: A. Gleichheit (reſp. Ungleichheit) der ebenen Raumgrößen, 1) Gleichheit (Ungleichheit) der Linien und Winkel a. Linien an ſich, b. Winkel an zwei ſich ſchneidenden Geraden, c. Winkel an 2 von einer dritten geſchnittenen Geraden (Parallelen), d. Linien und Winkel an geradlinigen Figuren, α. an Dreiecken, β. an Vierecken, γ. an Vielecken, e. Linien und Winkel am Kreis; der Kreis in Verbindung α. mit der geraden Linie, β. mit dem Winkel, γ. mit den geradlinigen Figuren, δ. mit einem andern Kreiſe. — 2) Gleichheit der Figuren ſelbſt, a. Vergleichung und Verwandlung der Parallelogramme, b. der Dreiecke, c. der Vielecke, d. des Kreiſes. — B. Verhältnisgleichheit der ebenen Raumgrößen: 1) Gleichheit der Winkel, Proportionalität der geraden Linien (Aehnlichkeit), 2) Proportionalität des Inhaltes (Ausmeſſung). — In dem Theile B. tritt in die Geometrie, indem es ſich nicht mehr allein um Gleich und Ungleich, ſondern um das Verhältnis der ungleichen Größen handelt, ein Verhältnis darzuſtellen aber Sache der Zahl iſt, der Begriff der Zahl ein und es erſcheint daher unzuläßig, wie es vielfach geſchieht, einzelne Partien, namentlich die der Ausmeſſung mit denen des erſten Theiles zu vermengen.

Es ſchien nothwendig, in dem Vorhergehenden zunächſt nur dasjenige zu behandeln, was als das Fundamentale angeſehen werden muß. Indem die Methodik zur Erleichterung der Erlernung weſentliche Fortſchritte gemacht, den Stoff vielfach zuſammengezogen, die Beweiſe vereinfacht hat, iſt es möglich, auch aus der neueren Geometrie einzelne Partien aufzunehmen, was ſich ebenſowohl wegen der Eigenthümlichkeit und Allgemeinheit der Methoden, als wegen der weitgreifenden Anwendbarkeit der gefundenen Wahrheiten empfiehlt. — Wichtiger als dies iſt die fortgeſetzte Uebung in Aufgaben, von der oben die Rede war. Bei ihrer Löſung wendet man die geometriſche Analyſis an; man ſieht die Aufgabe als gelöst an, verbindet die zu ſuchenden Größen mit den gegebenen, die man in der Figur ausdrücklich gezeichnet hat, und ſucht von dieſen zu jenen zu gelangen. (Ueber den Werth der Aufgaben für die Selbſtthätigkeit der Schüler vgl. Waitz Pädag. §. 26. D. Red.)

Vielleicht iſt es dem Anfänger im Lehramt wünſchenswerth, noch über einzelne Puncte Rathſchläge zu hören, die, wenn auch aus vieljähriger Erfahrung entnommen, doch nichts mehr als Rathſchläge ſein wollen. Von der Anſicht ausgehend, daß der Lehrer ſeine Claſſe ſtets im Auge halten und daher ihr gegenüber einen feſten Standpunct einnehmen und behalten muß, iſt uns ein ausgedehnter Gebrauch der Wandtafel ſeitens des Lehrers immer mislich erſchienen; einzelne Schüler von Zeit zu Zeit an dieſelbe zu rufen, iſt zweckmäßig, wiewohl der damit verbundene Zeitverluſt oft nicht un-

bedenklich iſt. Die Schüler in ihre Hefte die Figuren nach den mündlichen Angaben des Lehrers zeichnen zu laſſen, mag von dem Einzelnen zu einer treffiichen Uebung benutzt werden;*) im allgemeinen iſt es wohl, namentlich in vollen Claſſen nicht anzurathen, weil dann die Richtigkeit der Figuren, ohne die doch das weitere Verſtändnis unmöglich iſt, ſchwer oder gar nicht controilrt werden kann. Es ſcheint ein Lehrbuch, dem die Figuren angeheftet ſind, die zweckmäßigſte Weiſe, den Schülern die Figuren vorzuführen, an denen der Beweis zu verfolgen iſt, ſo daß die Wandtafel nur als Ergänzung benutzt würde. Der Lehrer iſt, ohne daß der Schüler, wie es bei eingedruckten Figuren der Fall iſt, den Text ableſen kann oder von ihm abgezogen wird, nicht genöthigt, auf das Zeichnen der Figuren in der Schule Zeit zu verwenden und der Claſſe den Rücken zuzukehren, kein Schüler kann ſich durch ſchwache Augen entſchuldigen, man kann ſchnell aus den Figuren nach den Sätzen, aus den Sätzen nach den Figuren fragen, dieſelbe Figur leicht auf verſchiedene Weiſe benutzen, die Sätze ſelbſt nach den Figuren bezeichnen ꝛc. — Damit jedoch nicht zu große Einſeitigkeit und Gebundenheit ſtattfinde, iſt es nicht bloß zweckmäßig, ſondern oft geradezu nothwendig, die Figuren in einer andern Lage oder Geſtalt an die Tafel zu zeichnen und daran den Beweis führen zu laſſen. Namentlich im Anfange, wo eine allgemeine Auffaſſung der Begriffe noch wenig zu erwarten iſt, wird dies nothwendig ſein und vielfach geübt werden müßen. Später wird es nur in den Fällen erforderlich ſein, wo entweder der Beweis ſelbſt eine kleine Modification erfährt, oder die Verbindung der Linien eine weſentlich andere Geſtalt erhält. — Eine nicht unweſentliche Erleichterung für das Auffaſſen der Sätze gewährt eine angemeſſene Bezeichnung; hierher gehört, daß entſprechende Größen zweier Figuren mit gleichnamigen Buchſtaben (A, a, A′, α) bezeichnet werden, daß für gewiſſe Punkte, z. B. den Mittelpunct des Kreiſes ein beſtimmter Buchſtabe (C, M), für gewiſſe Größen eine beſtimmte Reihenfolge der Buchſtaben, z. B. für das gleichſchenklige Dreieck die Spitze in die Mitte zu ſtellen, feſtſtehe, daß die Menge der Buchſtaben nicht unnöthig gehäuft werde, z. B. eine Gerade oft mit einem Buchſtaben, ſtatt mit zweien bezeichnet werde. So kann man oft ſchon aus der Bezeichnung die Figuren conſtruiren, die beobachtete Symmetrie aber wird bisweilen ſelbſt auf Geſetze hinzuweiſen vermögen. Bei einer ſolchen, nicht durch Willkür, ſondern durch die Sache ſelbſt gebotenen Bezeichnung kann man nicht ſelten bei leichten Sachen die Beweiſe ohne alle Figuren im Kopfe führen laſſen, was äußerſt bildend iſt. Was die Figuren betrifft, welche die Schüler ſelbſt zu zeichnen haben, ſo hat man zunächſt darauf zu ſehen, daß ſie nicht zu klein gezeichnet, dann daß ſie nicht zu ſpeciell gefaßt werden. Anfänger in der Geometrie ſind z. B. gar leicht geneigt, wenn von einem Dreiecke im allgemeinen die Rede iſt, ein gleichſchenkliges oder gleichſeitiges zu zeichnen. Daß alles, was im Reinheft zu zeichnen iſt, mit möglichſter Sauberkeit ausgeführt werde, verſteht ſich von ſelbſt; den Gebrauch des Zirkels, und zwar eines guten, des Lineals und dann auch des rechtwinkligen Dreiecks von dem Schüler zu verlangen, dürfte ganz angemeſſen ſein.**)

Literatur: Außer den größeren Werken über Geſchichte der Mathematik (vor allen Montucla) iſt Chasles Geſchichte der Geometrie durch die Ueberſetzung von Sohncke in Deutſchland weit verbreitet und als ein ausgezeichnetes Werk bekannt. — Unter den geometriſchen Lehrbüchern iſt vor allen Euklides zu nennen. Bekanntlich gilt er als der Vater der Geometrie; Käſtner ſagt: „die neuern Werke der Geometrie verlieren um ſo mehr an Klarheit und Gründlichkeit, je weiter ſie ſich von Euklid ent-

*) Die Methode von Steffenhagen ſ. Päd. Rev. 1849 Juni. D. Red.

**) Zur Uebung der inneren Anſchauung, welche oben S. 717 ein „Sehen mit geſchloſſenen Augen" genannt wird, iſt es zu empfehlen, daß man die Figuren, an denen Beweiſe zu führen ſind, nicht immer wirklich zeichne, ſondern manchmal bloß mit Worten beſchreibe und die Schüler anleite, ſie nebſt ihren Buchſtaben zu behalten; die Aufmerkſamkeit wird dadurch in geſteigertem Grad in Anſpruch genommen und jede Zerſtreuung fern gehalten. Wildermuth.

ſernen.“ Er iſt heute noch faſt das ausſchließliche Lehrbuch in England. Als Lehrbuch, was es gewiß nach Euklids eigener Anſicht nie hat ſein ſollen, iſt es ſelbſt von Raumer (Geſch. d. Päd. III.) nicht anerkannt worden, der die Elemente ſonſt als ein Kunſtwerk erſten Ranges angeſehen wiſſen will, welches die Abſicht gehabt habe, die Eigenſchaften der regulären Körper von den erſten Fundamenten an zu beweiſen.*) Aber auch nach dieſer Seite hin hat Euklid nicht mit Unrecht vielfache Angriffe erfahren; die ſchärfſten vielleicht und wohlbegründete von Fahle in Jahns Jahrb. 1856 Bd. 74 S. 429 ff. — Seine Elemente beſtehen aus 13 Büchern, denen noch zwei Bücher des Hypſikles hinzugefügt werden. Beſonders ſchätzbare Ausgaben derſelben ſind von Clavius, Tacquet, Peyrard, Auguſt; weit verbreitet die einfachen von Lorenz und Reide; jene eine deutſche, die Beweiſe zuſammenziehende Bearbeitung der 15 Bücher, dieſe den griechiſchen Text von B. 1—6, 11 u. 12 enthaltend. Mit Recht geſchätzt ſind Pfleiderers Scholien zu Euklids Elementen. Stuttg. 1827 und Unger, die Geometrie des Euklid und das Weſen derſelben mit mehr als 1000 geometr. Aufgaben. Erfurt, 1833. — Ferner exiſtiren von Euklid die Data, ſo genannt, weil in jedem einzelnen Satze aus den Elementen nachgewieſen wird, daß eine gewiſſe Größe durch andere beſtimmte Größen ebenfalls gegeben, d. h. vollkommen beſtimmt ſei. Da es nun für die Auflöſung von Aufgaben weſentlich darauf ankommt, zu erkennen, welche Stücke durch die gegebenen ſchon beſtimmt ſeien, ſo iſt in ihnen der Verſuch gemacht, diejenigen Fundamentalbeſtimmungen zuſammenzuſtellen, auf welche die Löſung geometriſcher Aufgaben ebenſo zurückgeführt werden könne, wie die Beweiſe geometriſcher Wahrheiten auf die in den Elementen enthaltenen Lehrſätze. Die Data ſind nach der werthvollen engliſchen Ausgabe des Robert Simſon, von Schwab überſetzt, Stuttgart, 1780 erſchienen. — Einen ähnlichen Zweck verfolgen Apollonius ebene Orte, deutſch von Camerer, Leipzig, 1796. — Nachdem durch Descartes die Analyſis auf die Geometrie angewendet worden iſt, hat die ſynthetiſche Geometrie der Alten vielfach Zurückſetzung erfahren. Robert Simſon hat ſich mehrfach bemüht, verloren gegangene Werke im Sinne der Alten wieder herzuſtellen, und ſeine Werke ſind durch Ueberſetzungen und Bearbeitungen auch in Deutſchland, z. B. durch Camerer, Richter in Elbing u. A. bekannt geworden. Den ähnlichen Zweck verfolgte Dieſterweg in Bonn in zahlreichen Schriften. — Alle (!) Lehrwahrheiten der Elementargeometrie in möglichſter Vollſtändigkeit zu ſammeln unternahm Paucker in: Ebene Geometrie der geraden Linie und des Kreiſes. Königsberg, 1823. I. Buch (mehr iſt nicht erſchienen), auf geringem Raume ſehr reichhaltig. — Unter den neueren Lehrbüchern der Geometrie nimmt die hervorragendſte Stelle wegen ſeiner Gründlichkeit ein: Legendre, éléments de géométrie, auch deutſch überſetzt von Crelle. Obgleich Lehrbuch, hat es doch vielmehr den Zweck, ein ſtreng wiſſenſchaftliches Gebäude der Elementargeometrie aufzuſtellen, was ſich auch in den beſonders werthvollen und ausgedehnten Noten über ſchwer zu begründende Puncte der Elemente kund giebt. — Für die Methode beſonders werthvoll iſt E. G. Fiſcher, Lehrbuch der Elementarmathematik, mit 2 Heften Anmerkungen. Berlin. Der Methode des Verfaſſers, die er in demſelben niedergelegt hat, aber vorher ſelbſt in ſeinem, mit dem beſten Erfolge gekrönten Unterrichte erprobt hatte, iſt es vorzugsweiſe zu danken, daß das alte Vorurtheil, als ſeien nur einzelne Köpfe für mathematiſche Leiſtungen befähigt, größtentheils geſchwunden iſt. Seine Methode iſt weſentlich ſynthetiſch, aber größtentheils den Beweis nur andeutend und dem Schüler nach dem Vortrage des Lehrers und der ſehr genauen Andeutung des Lehrbuchs eine ausgedehnte häusliche Arbeit zumuthend. — Auf heuriſtiſchen Unterricht ganz beſonders berechnet und ſeiner Zeit viel verbreitet war Matthias Lehrbuch, Magdeburg, jetzt neu bearbeitet von Hennige; ferner Grondbeginsels der Meetkunde door v. Swinden,

*) Raumer ſelbſt ſpricht ſich in der oben angeführten intereſſanten Abhandlung über den Unterricht in der Geometrie in ſinniger Weiſe für das Ausgehen von der Betrachtung der Körper, namentlich der Kryſtalle, im Gegenſatze gegen die peſtalozzi'ſche Formenlehre aus. D. Red.

1816, stets eine, oft kritische Rücksicht auf Euklid und Legendre nehmend, den Deutschen zugänglich gemacht durch die ausgezeichnete Uebersetzung von E. J. A. Jacobi in Pforte, Jena, 1834, besonders werthvoll durch die Reichhaltigkeit der Lehrsätze und Aufgaben in den von Jacobi hinzugefügten Anhängen, in denen auf die neuere Geometrie eine ausgedehnte Rücksicht genommen ist. Das Buch deutet die Beweise nur kurz an, oft nur die Paragraphen angebend, aus denen der Beweis folgt. — Ausgezeichnet durch Reichhaltigkeit, systematische Anordnung und Gründlichkeit, wenn auch weniger im Sinne der Alten ist J. H. T. Müller, Lehrbuch der Elementarmathematik, Halle, mit einem bedeutenden in den Anhängen aufgehäuften Uebungsstoff für fähige Schüler. Wegen ihrer Ausdehnung haben beide als Lehrbücher wohl wenig Eingang gefunden, verdienen aber im höchsten Grade die Berücksichtigung der Lehrer. Verbreiteter als Lehrbuch ist Tellkampf, Vorschule der Mathematik, Berlin, mit conciser Kürze geschrieben, über das gewöhnliche Bedürfnis nicht unbedeutend hinausgehend, namentlich in der Lehre von der Aehnlichkeit eigenthümlich. — Die vollständigen Beweise und in der streng wissenschaftlichen Form giebt Kuntze, Lehrbuch der Geometrie, Jena; nur die Planimetrie ist erschienen; auch durch die geschichtlichen Bemerkungen und die Anhänge, welche die wichtigsten Resultate der neueren Geometrie enthalten und viel eigenes nach Form und Inhalt hinzufügen, sehr werthvoll. Nur die nächsten Bedürfnisse der Schule berücksichtigend, aber der mathematischen Strenge nichts vergebend, ist Joachimsthal Cours de géométrie élémentaire, Berlin, als Lehrbuch für das französische Gymnasium in Berlin bearbeitet und daher wohl weniger bekannt, als es sein sollte. — In Preußen gegenwärtig am verbreitetsten sind die Lehrbücher von Koppe und Kambly, beide die Beweise vollständig ausführend, das Bedürfnis der Schule nicht selten auf Kosten der Strenge allzu sehr berücksichtigend; ersteres hervorzuheben wegen passender Anordnung und geschickter Auswahl, letzteres wegen seiner Kürze und der Ausscheidung des nicht durchaus Nothwendigen. In Süddeutschland scheint am meisten in Brauch Nagel, Lehrbuch der ebenen Geometrie, Ulm, besonders werthvoll durch eine reiche Sammlung von Aufgaben und Lehrsätzen ohne Beweis im Anhang; in Oestreich ausschließlich Močnik, Lehrbuch der Geometrie, Wien. Gerühmt wird Heis und Eschweiler, Lehrbuch der Geometrie, Köln; Gallenkamp, Elemente der Mathematik, Wesel, sind für den Schulgebrauch wohl zu gedrängt. — Nach der oben erwähnten genetischen Methode bearbeitet ist Snell, Lehrbuch der Geometrie, Leipzig, und neuerdings mehr für den Schulgebrauch eingerichtet Richter, Lehrbuch der Mathematik nach genetischer Methode, Frankfurt a. O., 1856. Zu erwähnen ist auch Großmann, die Raumlehre, Stuttgart, 1855. Eine Hauptvertheidigung der genetischen Methode findet sich von Wittstein in der Päd. Revue 1847. — Ausschließlich der neueren Geometrie angehörend sind die Werke von Steiner, Adams und neuestens mit besonderer Vollständigkeit Chasles géométrie supérieure, auch deutsch frei bearbeitet von Schnuse. — Unter den Aufgabensammlungen für ebene Geometrie verdient eine besondere Erwähnung Böckel, Geometrie der Alten, Nürnberg, durch eine sehr passende und einfache Einrichtung auch dem Schwächeren die Lösung erleichternd.

Dr. Erler.

Geometrische Analysis. Unter geometrischer Analysis — wohl zu unterscheiden von analytischer Geometrie (s. diesen Artikel) — versteht man ein bestimmtes Verfahren bei der Auflösung geometrischer Aufgaben, welches bequemer und verständlicher beschrieben als definirt werden kann. Wenn nämlich irgend eine geometrische Aufgabe — und es kann sich hier vom Standpuncte der Mittelschulen zunächst nur um Aufgaben aus der ebenen Geometrie handeln — nicht auf dem Wege der Berechnung, sondern auf dem der Construction gelöst werden soll, so schlägt die geometrische Analysis dabei folgenden Weg ein: sie bedient sich einer fertigen Figur, welche von der nämlichen Gattung ist, wie die gesuchte, z. B. wenn ein Dreieck oder speciell ein rechtwinkliges Dreieck oder noch specieller ein gleichschenkliges und rechtwinkliges Dreieck aus gegebenen

Bedingungen construirt werden soll, zeichnet sie im ersten Falle ein beliebiges, und daher absichtlich ein ungleichseitiges und nicht rechtwinkliges Dreieck, im zweiten ein rechtwinkliges, aber dabei ungleichseitiges, im dritten aber ein gleichschenklig-rechtwinkliges Dreieck von im übrigen beliebiger Form und Größe. Indem sie nun an der vorliegenden Figur die in ihr enthaltenen zur Auflösung gegebenen Stücke ins Auge faßt und mit den zu suchenden Größen vergleicht, bezeichnet sie zunächst diejenigen Puncte, welche durch die gegebenen Stücke unmittelbar als gegeben betrachtet werden können, indem ja überhaupt alle Constructionen in ihren äußersten Forderungen auf die Bestimmung von Puncten zurückgeführt werden können, durch welche die gesuchten Figuren bestimmt sind. Es ist daher das erste, was sie zu thun hat, wenn die gegebenen Stücke nicht unmittelbare Theile der Figur sind (was z. B. der Fall ist, wenn bei einem Dreiecke nicht die Seiten oder Winkel selbst, sondern Summen oder Differenzen derselben, Höhenperpendikel, Transversalen ꝛc. gegeben sind), daß sie diese gegebenen Stücke in der Figur selbst darstellt. Sind dadurch diejenigen Puncte, welche als unmittelbar gegeben betrachtet werden können, erkannt worden, so treten um so schärfer die andern heraus, welche noch unbekannt, zur Bestimmung der gesuchten Figur aber erforderlich sind. Durch den Anblick der Figur und die Anwendung der geometrischen Wahrheiten auf sie müßen nun diejenigen Mittelglieder allmählich zur Erkenntnis gelangen, durch welche die Abhängigkeit der noch fehlenden Puncte von den als gegeben zu betrachtenden mittelst der gegebenen Stücke nachgewiesen werden kann. Wenn z. B. die Puncte A, B, C einer Figur als unmittelbar gegeben betrachtet werden dürfen, zwei Puncte X und Y aber, die zur Bestimmung der Figur noch weiter erforderlich sind, als unbekannt bezeichnet werden müßen, so kann etwa zunächst erkannt werden, daß von A, B, C aus mit Hülfe der gegebenen Stücke ein Punct D, hierauf ein Punct E, und dann X, ebenso auch von A, B, C oder D ein Punct G, dann ein Punct H und endlich ein Punct Y abgeleitet werden kann. Ist die Analysis da angelangt, so ist sie zu Ende geführt, und die Construction hat alsdann nur noch, von den gegebenen Stücken ausgehend, die gesuchte Figur dadurch zu bilden, daß sie die Puncte genau in der Ordnung, wie sie die Analysis als von einander abhängig nachgewiesen hat, aus einander ableitet. Der Beweis aber hat nachher in der Regel gerade den umgekehrten Gang von der Analysis zu gehen, da letztere von dem Gesuchten ausgehend seinen Zusammenhang mit dem Gegebenen nachweist, während der erstere von dem Gegebenen ausgehend allmählich durch Schlüsse nachzuweisen hat, daß das Gesuchte wirklich dargestellt worden sei.

Die geometrische Analysis geht somit bei der Lösung von Aufgaben ganz den Weg der Erfindung, d. h. den Weg, den nicht etwa der Schüler beim Erlernen einer Wissenschaft, sondern den der Forscher beim Erweitern derselben zu gehen hat und es ist dieser Weg hier um so natürlicher, da jede selbständige Lösung einer Aufgabe für die Person des Lösers den Charakter einer Entdeckung, also einer Erweiterung seines Wissens und Könnens an sich trägt.

Wenn aber gleich jede Aufgabe eine individuelle, auf besondere Weise zu lösende ist, so weist doch die geometrische Analysis nach, daß diese Lösung durch fünf Hauptmittel zu erreichen ist, nämlich 1) durch Reduction einer zu lösenden Aufgabe auf eine schon gelöste oder überhaupt auf eine voraussichtlich einfachere und leichter zu lösende; 2) durch Analogieschlüsse, entweder vom Besonderen auf das Allgemeine, oder auch durch Vergleichung einer Aufgabe mit einer schon gelösten, in welcher neben sonst gleichen Bedingungen bei einer oder mehreren derselben ein Gegensatz stattfindet, z. B. Summe in Differenz, Lage eines Punctes innerhalb einer Figur in seine Lage außerhalb derselben übergeht u. dgl.; 3) durch Lehrsätze, aus denen unmittelbar die Lösung einer Aufgabe sich ergiebt. Unter diesen Lehrsätzen hebt die geometrische Analysis ganz besonders heraus und stellt sie in der geeigneten Form zusammen; 4) die Lehrsätze über Data, d. h. solche Lehrsätze, in welchen ausdrücklich ausgesprochen ist, daß mit gegebenen Stücken einer Figur auch andere gegeben seien,

weil die genannten Stücke von einander abhängig seien, und endlich 5) die Lehrsätze über geometrische Oerter, d. h. solche Lehrsätze, welche aussagen, daß alle Puncte, welche einer bestimmten Bedingung Genüge leisten sollen, auf einer unter gewissen Voraussetzungen construirten Linie liegen müßen. Dies ist der Apparat, dessen sich die geometrische Analysis bedient, und es ist daher ihre wichtigste Aufgabe, diesen Apparat zunächst zum Bewußtsein zu bringen, dann aber zu möglichst gewandter Uebung im Gebrauche.

Es erscheint nun als die Hauptfrage, welche für die Encyklopädie zu beantworten ist, die Frage, ob und wie weit die geometrische Analysis in unseren Mittelschulen für den Unterricht in der Geometrie von Bedeutung sei? Praktisch ist diese Frage in Württemberg dadurch beantwortet, daß wenigstens in den Lehranstalten, welche unmittelbar auf die polytechnische Schule vorbereiten, die geometrische Analysis als ordentliches Lehrfach der obersten Classe aufgenommen ist. Hier in Ulm z. B. ist dieses Fach mit zwei wöchentlichen Stunden bedacht. Auch in den Gymnasialanstalten ist die extensive Seite des geometrischen Unterrichts soweit beschränkt, daß dem Lehrer genügend Zeit zur oben entwickelten Art der Behandlung geometrischer Aufgaben gestattet ist. Ob in andern Theilen Deutschlands die Oberschulbehörden selbst in dieser Richtung vorgehen, ist mir nicht bekannt. Das aber weiß ich, daß es in vielen Anstalten ganz von der Neigung des Lehrers abhängt, ob er die geometrischen Wissenschaften mehr in extensiver oder mehr in intensiver Weise behandeln will. Und doch möchte ich gleich an die Spitze der methodologischen Beantwortung obiger Frage die Behauptung stellen, daß der geometrische Unterricht in unseren Mittelschulen nur dann seinen vollen Werth einestheils als formales Bildungsmittel, anderntheils aber als Vorbereitungsunterricht für höhere Lehranstalten gewinnen kann, wenn er die geometrische Analysis in den Lehrkreis der Unterrichtsfächer aufnimmt.

Allerdings haben selbst tüchtige Lehrer und Freunde der Lösung geometrischer Aufgaben gegen ihren Gebrauch als Unterrichtsmittel in ausgedehnterem Sinne manches einzuwenden. Hauptsächlich ist es die gar zu verschiedene Befähigung der Schüler in der Gewandtheit für die Lösung von Constructionsaufgaben, welche als Hindernis für ihre allgemeinere Anwendung gelten soll, so daß sie mehr als Förderungsmittel für die talentvolleren zu betrachten sei. Es muß nun wohl anerkannt werden, daß mancher vor einer zu lösenden Constructionsaufgabe stundenlang sitzt und die Feder zernagt, ohne zu einem Resultate zu kommen, und daß der Lehrer nicht einmal ernstlich einschreiten kann, wenn der Schüler sagt, er habe eben nichts herausgebracht, daß somit dem Lehrer nicht einmal die Möglichkeit für eine Controle darüber gegeben ist, ob der Schüler sich wirklich ernstlich mit der Aufgabe beschäftigt habe, oder dies nur so vorgebe. Aber abgesehen davon, daß dies bei algebraischen Aufgaben auch geschehen kann, ohne daß daraus je gefolgert worden wäre, man dürfe die Algebra nicht so ausgedehnt behandeln, so würde aus obiger Instanz überhaupt nur zweierlei folgen. Erstens nämlich, daß sich Constructionsaufgaben weniger für obligatorische häusliche Arbeit eignen als andere; dann aber, daß die Behandlung der Aufgaben auf eine Art geschehen müße, durch welche jener Uebelstand so gering als möglich wird. Was den ersten Punct betrifft, so gilt natürlich auch von den Constructionsaufgaben, was überhaupt von den mathematischen Aufgaben den sprachlichen und ähnlichen gegenüber gilt; productive — nicht bloß reproductive — Leistungen durch häusliche Aufgaben haben ihr Bedenkliches gerade darin, daß es hier dem Lehrer weit schwerer wird als in andern Fächern etwaiges Abschreiben zu controliren, sobald das gelieferte Resultat ein richtiges ist. Der träge Schüler wird sich hier an einen besseren halten und von ihm abschreiben und höchstens für den Fall einer etwaigen Nachfrage des Lehrers das Abgeschriebene sich von dem besseren erklären lassen, um darüber Rechenschaft ablegen zu können. Dies geschieht, wie jeder Lehrer weiß, in gleich ausgedehnter Weise bei Rechnungsaufgaben, ohne daß es ein anderes Mittel zur Verhütung gäbe, als die Ausarbeitung unter der

unmittelbaren Aufsicht des Lehrers, wobei außerdem noch der letztere durchaus nicht kurzsichtig sein darf, wenn das Abschreiben gründlich verhütet werden soll. Ist denn aber wohl wirklich im Ernste zu glauben, daß solche Schüler mehr Gewinn von dem Unterrichte in der Geometrie ziehen werden, wenn sie neben der ebenen Geometrie auch noch Stereometrie und Trigonometrie treiben, als wenn sie ihre Unterrichtszeit dazu verwenden, um ersteres Fach, wenn auch nicht immer auf selbständige Weise, anwenden zu lernen? Wenn wir daher von der Wichtigkeit der Uebung im Lösen geometrischer Aufgaben überzeugt werden, so kann aus dem Obenbemerkten nur das folgen, daß der Lehrer denjenigen Weg einzuschlagen hat, der den gerügten Uebelstand am unschädlichsten macht.

Diese Wichtigkeit aber beruht auf folgenden Momenten. Die Lösung von Aufgaben giebt dem Schüler vor allem die praktische Seite der Wissenschaft. Die Lehrsätze selbst sind für ihn so lange ein bloßer Gegenstand des Wissens oder gar nur der Neugierde, als er nichts mit ihnen anzufangen weiß. Er soll aber schon in der Schule lernen, daß überhaupt jedes Wissen ein todtes ist, das keine praktische Anwendung findet, daß daher auch der reichste Schatz geometrischer Wahrheiten nur dann aufhört, ein todtes Capital zu sein, wenn der Besitzer desselben mit ihnen etwas zu Stande zu bringen vermag (vgl. Bd. I, S. 255). Auch wird erst die Anwendung der vorgekommenen Lehrsätze auf die Lösung von Aufgaben das rechte Licht auf sie selbst werfen und das Verständnis der Theorie fördern, und dies zwar nicht bloß dadurch, daß jede Anwendung des Lehrsatzes immer wieder eine Repetition desselben ist, also ihn aufs neue ins Gedächtnis ruft, sondern noch mehr, weil jedes neue Vorkommen eines solchen Lehrsatzes ihn mit andern Lehrsätzen in Verbindung bringt, an anderen Figuren und in anderen Lagen seine Wahrheit zeigt und daher sein Verständnis von der ersten und ursprünglichen Figur, in welcher derselbe dem Schüler gegeben wurde, immer unabhängiger macht. Für das Gymnasium insbesondere ist gerade der formelle Zweck des Unterrichts der wichtigere, die Erreichung eines materiellen Zieles aber mehr dem künftigen Berufe, also z. B. dem Universitätsstudium zu überlassen; es kann daher wohl kaum bestritten werden, daß ein Schüler formell überhaupt besser ausgebildet, aber auch selbst wenn er auf der Universität sich den mathematischen Studien besonders widmen will, gründlicher vorbereitet das Gymnasium verläßt, wenn er sich in die ebene Geometrie so vertieft hat, daß ihm die Lehrsätze zu einem wirklichen Eigenthum geworden sind, mit dem er schalten und walten kann, als wenn er nur mit den Fundamentalsätzen dieser Wissenschaft bekannt worden ist, dann aber noch einen Blick in Stereometrie und Trigonometrie gethan hat. Von gleicher, ja noch größerer Bedeutung erscheint aber die Sache für die Realschule. Letztere wird zwar in ihren oberen Classen Stereometrie und Trigonometrie nicht entbehren können; es hat aber damit auch keine Noth, da hier viel mehr Zeit — mindestens 8—12 Stunden wöchentlich — in den obern Classen auf Mathematik verwendet werden kann. Daß aber ein Theil dieser Zeit auf die Behandlung geometrischer Constructionsaufgaben verwendet werde, erscheint um so nöthiger, da der Schüler, wenn er von der Realschule aus eine polytechnische Schule besucht, dort zunächst als eines seiner wichtigsten Fächer die beschreibende Geometrie (Géometrie descriptive) erkennen wird; für diese aber ist die Construction von Aufgaben aus der ebenen Geometrie eine ganz ausgezeichnete Vorübung, indem sie nicht bloß die erforderliche technische Fertigkeit im Gebrauche von Zirkel und Lineal giebt, sondern Einbildungskraft und Combinationsgabe weckt und stärkt, und somit die für jeden, der in der beschreibenden Geometrie selbständig etwas leisten will, so nöthige Erfindungskraft vorbereitet. Wer es hier in der Realschule — natürlich die zweckmäßige Leitung durch einen tüchtigen Lehrer vorausgesetzt — nicht weiter bringt, als daß er bei der Beschäftigung mit einer Aufgabe stundenlang an der Feder kaut, weil er nichts zu Stande bringt, dem ist wohl überhaupt abzurathen, sich einer Laufbahn zu widmen, deren wissenschaftliche Basis die Mathematik ist.

Aber eben das ist unter allen Umständen nöthig, daß der Lehrer zunächst die Sache kräftig und energisch in die Hand nehme und dem Schüler die Wege klar und deutlich vorzeichne, auf denen er zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen könne. Ob dies in besonderen Unterrichtsstunden geschehe, die auf dem Lectionsplane den Namen: geometrische Analysis tragen, oder ob diese Uebungen mit dem Unterrichte der ebenen Geometrie verbunden und in ihn verflochten werden, ist natürlich an sich gleichgültig, wenn nur die Sache wirklich und auf die rechte Weise geschieht.

Damit aber die Sache auf die rechte Art geschehe, wird der Lehrer vor allem schon beim theoretischen Unterrichte der ebenen Geometrie auf den Zweck dieses Unterrichts in soweit Rücksicht nehmen, als er bei den geeigneten Lehrsätzen auf ihre Anwendung aufmerksam macht, und etwa an leichteren und einfacheren Aufgaben dieselbe nachweist. Er wird die dazu passenden Lehrsätze neben ihrer gewöhnlichen Fassung noch in Formen aussprechen, durch welche sie für die constructive Anwendung sich als besonders geeignet zeigen, also — natürlich mit gehöriger Berücksichtigung der Fassungskraft der Schüler — in der Form der sogenannten Data und ganz besonders in der Form geometrischer Oerter als des allerwichtigsten Mittels zur Aufgabenconstruction. Er wird ferner, ehe er zur systematischen Behandlung der geometrischen Analysis übergeht, noch ganz speciell die Sätze über die geometrischen Oerter den Schüler aus dem entwickelten Systeme zusammenstellen lassen und dieselben je nach der Ausdehnung, die er seinem Unterrichte geben will oder kann, möglichst reichhaltig vermehren. Indem er alsdann zur systematischen Behandlung der Aufgabenlösung selbst übergeht, wird er dem Schüler zunächst recht klar machen, wie das verschiedene Ziehen von Hülfslinien bei der geometrischen Analysis gar oft verschiedene Auflösungen herbeiführt, und er wird dabei vielfache Gelegenheit finden, den Schüler auf gewisse beinahe stets von Erfolg begleitete Kunstgriffe aufmerksam zu machen, welche das Auffinden der Constructionen erleichtern, z. B. bei Dreiecksaufgaben, wenn eine Transversale gegeben ist, das Verlängern derselben um ihre eigene Länge und die dadurch bewirkte Ergänzung zu einem Parallelogramm, ferner wenn Winkel gegeben sind, das Herbeiziehen des Kreises ums Dreieck, bei Trapezaufgaben die Zerlegung des Trapezes in ein Parallelogramm und ein Dreieck durch eine Parallele mit einer der nicht parallelen Seiten und analog damit das Ziehen einer Parallele mit einer Diagonale, ferner die Benützung der Verbindungslinie der Halbirungspuncte der nichtparallelen Seiten oder der Diagonalen u. dgl. Alsdann wird er wohl genauer auf die verschiedenen oben angedeuteten Wege eingehen, welche zur Auffindung der Lösungen führen, namentlich den Weg der Reduction und der Analogie. Dabei wird er in der letztern Untersuchung ganz insbesondere dem Schüler zeigen, wie die Lösung von Aufgaben, in welchen unter den gegebenen Bedingungen irgend eine Differenz zweier Linien vorkommt, worin der Schüler im Anfange gewöhnlich Schwierigkeiten findet, dadurch meistens sehr erleichtert wird, daß man die genannte Bedingung in die gegentheilige umwandelt, nach welcher die Summe derselben Größen gegeben ist. Der Lehrer, welcher seines Gegenstandes Meister ist, findet hier reichen Stoff zu den vielseitigsten Winken für den Schüler. Indem er ihm endlich noch zeigt, wie weitaus bei den meisten Aufgaben die Lösung auf die Bestimmung von Puncten hinaus kommt, welche durch den Durchschnitt zweier geometrischer Oerter erhalten werden, wird er ihm die hieher gehörigen Sätze noch ganz besonders repetitorisch einprägen. Nun kommt es nur noch darauf an, daß die Wahl der Aufgaben in zweckmäßiger Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren geschehe und der Zusammenhang analoger Aufgaben mit einander oder die Reduction von Aufgaben auf andere gehörig beachtet werde. In dieser Beziehung wird etwa der Lehrer den Schülern eine Anzahl Aufgaben dictiren, und sich die bessern im Selbstauffinden der Lösung zu Hause versuchen lassen, natürlich ohne dies obligatorisch zu machen. Ist er überhaupt der Mann, seine Schüler für den mathematischen Unterricht wirklich zu gewinnen, so wird ihm auch eine Anzahl solcher Schüler nicht fehlen, die darin etwas leisten. Die Hauptsache wird aber immer

darin bestehen, daß der Lehrer in den Unterrichtsstunden selbst die Aufgaben mit den Schülern durchspricht, sie darauf leitet, welche Hülfslinien bei der geometrischen Analysis am zweckmäßigsten gezogen werden, und dabei selbst auf Misgriffe, die sie etwa bei diesem Ziehen zu machen geneigt sein mögen, eingeht, und ihnen nachweist, wie und warum eine derartige Linie zu nichts führe. Immer aber wird er darauf dringen, daß wo möglich alle, jedenfalls aber die wichtigeren und schwierigeren geometrischen Aufgaben, welche durchgearbeitet worden sind, von den Schülern in einem reinlichen Hefte sorgfältig eingeschrieben und mit reinen und exacten Zeichnungen versehen werden. Es dient dies einerseits zur Repetition, andererseits aber für den Lehrer zur Controle richtigen Verständnisses. Es werden hier allerdings an die Gewandtheit des Lehrers größere Ansprüche gemacht, als wenn er den Schüler in Stereometrie und Trigonometrie weiter führen soll; aber diese können und müßen auch überall da gemacht werden, wo ein eigener Lehrer für Mathematik angestellt ist, und dieses Fach nicht etwa nur dem jüngsten Lehrer deswegen übergeben ist, weil es von den ältern keiner übernehmen wollte. Wird ja doch, genau betrachtet, von dem Lehrer der Mathematik hier nicht mehr verlangt, als von dem Lehrer des Lateinischen, wenn er neben den Expositionsübungen auch Compositionsübungen vornehmen soll. Kann dieser freilich nicht ordentlich lateinisch schreiben, so werden solche Uebungen nur mangelhaft ausfallen. Aber er soll dies eben können, und dann werden diese Uebungen sehr fruchtbringend sein, und wenn auch die Schwächeren dadurch nicht so weit kommen werden, selbst fehlerfrei lateinisch sich auszudrücken, so wird ihnen doch über das Wesen der lateinischen Sprache manches Licht aufgehen. In ganz ähnlichem Verhältnisse zu einander stehen die Theorie der ebenen Geometrie und die geometrische Analysis, und daher wird auch der schwächere Schüler, selbst wenn er nicht zu selbständiger Lösung von Aufgaben gelangen sollte, doch für das formale Verständnis der Wissenschaft mehr gewonnen haben als durch das extensivere Behandeln derselben. Dabei aber dürfte noch insbesondere auf die Freude hingewiesen werden, welche jeder empfindet, der etwas selbständig hervorgebracht hat, und welche daher dem besseren Schüler, sobald er nur einmal für eine oder einige Aufgaben selbst die Lösung gefunden hat, die Lust an der Geometrie überhaupt steigert, und somit auch den Gesammterfolg des Unterrichts in allen Beziehungen aufs wesentlichste befördert.

Es bleibt noch übrig, über die Literatur unserer Wissenschaft einiges beizufügen. Da die griechischen Mathematiker unsere Methode vorzugsweise cultivirten, so sind es auch einige Ueberreste aus dem Alterthum, welche des Studiums für den Lehrer, aber auch für den vorgerückteren Schüler — jedoch nur für einen solchen — würdig sind. Hieher gehören außer Euclids Data (Uebersetzung aus der engl. Bearbeitung Robert Simsons von Schwab. Stuttg. 1780) die Schriften des Apollonius, vor allem seine ebenen Oerter (wiederhergestellt von Robert Simson, übersetzt von Camerer, Leipzig 1796) und als glänzendes Beispiel der Reductionsmethode seine Schrift über die Berührungen (nach der Restitution von Vieta lateinisch herausgegeben von Camerer, Gotha 1795), sowie als Beispiel der umfassendsten Behandlung einer Aufgabe nach ihren verschiedenen Fällen seine Schrift de sectione spatii (wiederhergestellt von Diesterweg, Elberfeld 1827). Die späteren Zeiten bis auf die neuere Zeit lieferten in unserem Gebiete beinahe nichts mehr; die Uebermacht des Calculs, hervorgerufen durch Descartes glänzende Entdeckung der Coordinatenmethode hatte alle Mathematiker so sehr in Anspruch genommen, daß der Sinn für geometrische Studien im Sinne der Alten und für die reine Betrachtung der Form sehr in den Hintergrund trat, und nur wenige arbeiteten im Sinne jener griechischen Mathematiker, meist als Commentatoren derselben. Herauszuheben sind hier besonders die Schriften zweier Mathematiker, die Schriften Pfleiderers, namentlich seine Scholien zu Euklid (zuerst erschienen in lateinischer Sprache als Universitätsprogramme, später übersetzt und gesammelt von Hauber und Plieninger in 5 Thln. Stuttgart 1827) und Diesterwegs (geometrische Aufgaben, nach der Methode der Griechen

bearbeitet, 1. Sammlung, Berlin 1825. 2. Sammlung, Elberfeld 1828), welche sehr belehrende Muster von geometrischer Analysis darbieten.

Erst die große Erfindung der Methode der beschreibenden Geometrie durch Monge lenkte die Aufmerksamkeit der Mathematiker wieder auf die reine Geometrie. Wenn jene gleich sich mit der Darstellung der im Raume befindlichen also nach drei Dimensionen ausgedehnten Größen beschäftigte, so warf sie ihr Licht doch auch auf die für sie vorbereitende Wissenschaft, auf die Geometrie der Ebene, und die Theorie derselben sowohl als die constructive Seite bekamen einen vorher ungeahnten Aufschwung. Die Entdeckungen im Gebiete der neuern Geometrie mit ihren großen Bereicherungen der Wissenschaft hängen damit zusammen. Aber auch für die Schule blieb diese neue Richtung nicht ohne Einfluß, wie die Vergleichung beinahe jedes neuern Lehrbuches der ebenen Geometrie mit den früheren auffallend nachweist, indem erstere auf die Construction ganz anders Rücksicht nehmen, als letztere. Einzelne hier besonders herauszuheben, wäre überflüssig. Aber auch besondere Aufgabensammlungen erschienen in großer Zahl, und beurkundeten damit eine neue Zeitrichtung. Die Schriften von Miles Bland (geometrische Aufgaben, bearbeitet von Wiegand, Halle 1850), von La Frémoire (Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben der Elementargeometrie, übersetzt von Kauffmann, herausgegeben von Reuschle, Stuttgart 1858) und andere wurden auf deutschen Boden verpflanzt. Unter den deutschen Originalwerken möchten aus der großen Menge derselben etwa besonders hervorzuheben sein die Schriften von Adam (besonders: geometrische Aufgaben mit besonderer Rücksicht auf geometrische Construction, Winterthur 1849), und als die weitaus reichhaltigste, wenn gleich mehr einen compilatorischen Charakter tragende Sammlung das Buch von Holleben und Gerwien: Aufgaben-Systeme und Sammlungen aus der ebenen Geometrie, 1. Theil. Geometrische Analysis in 2 Bdn., Berlin 1832. Unter den Bemühungen, die Methode des Unterrichts zu fördern, glaubt der Verfasser dieses Artikels, ohne die Schranken der Bescheidenheit zu überschreiten, seine eigene Schrift (geometrische Analysis. Eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf reingeometrischem Wege für die höheren Classen der Gymnasien und Realschulen. Ulm 1850) um so mehr besonders erwähnen zu dürfen, als sie die in diesem Artikel ausgesprochenen Ansichten praktisch durchzuführen versucht. **Nagel.**

Geometrische Formenlehre, s. Formenlehre.

Gerechtigkeit, s. Erzieher.

Gerson. 1) Jean Charlier, nach seinem Geburtsort Gerson im Kirchensprengel von Rheims Gersonius genannt, ein Name, den er der Bedeutung wegen (hebr. = Fremdling) lieb hatte, war der Sohn von Arnulph Charlier und Elisabeth de la Chardinière, „einer anderen Monica." Sein äußerer Lebensgang war, nachdem G. aus der sorgfältigen, frommen Erziehung des elterlichen Hauses in das blühende Colleg von Navarra zu Paris 1377 entlassen war, eben so unruhvoll, wie sein inneres Leben klar und ruhig. Der Seelenfrieden, der ihm nie getrübt wurde, schaffte ihm trotz der bedeutenden Arbeitslast, die auf ihm lag, die Muße, die umfassendsten Studien zu machen und durch seltene Gelehrsamkeit zu glänzen, indem er ihm gleichzeitig Muth und Kraft gab, Päpsten und Fürsten gegenüber die christliche Wahrheit mit Ernst zu vertreten. Anlaß boten dazu die schismatischen Streitigkeiten, die 1378 ausgebrochen waren und denen er, seit 1392 Doctor der Theologie und Kanzler der Universität, sich nicht entziehen konnte, zum andern die politischen Welthändel in Frankreich, besonders seitdem Jean Petit versucht hatte, die Ermordung des Herzogs von Orleans durch den Herzog von Burgund zu rechtfertigen. Hier gab ihm die Würde eines Decans von Brügge in Flandern, später eines Pfarrers zu St. Jean en Grève in Paris Pflicht und Recht zum Widerstande. Die desfallsigen Verhandlungen führten erst im Jahr 1414 zu einem vorläufigen Siege über Petit, den indessen das im Spätherbst desselben Jahres eröffnete Concil zu Kostnitz nicht bestätigte. An diesem nahm G. seit dem Februar 1415 so lebhaften Antheil, daß man gewöhnt ist, ihn als

die Seele der dort gepflogenen Verhandlungen anzuſehen, was jedoch nicht unbedingt richtig iſt. Doch tritt er in dem gegen Huß angeſtrengten Proceſſe in den Vordergrund und bringt dem Eifer für die Rechtgläubigkeit ein ſchweres Opfer, deſſen Preis ihm die Verſammlung freilich ſchuldig geblieben iſt, denn ſie hat Huß gerichtet, aber den Vertheidiger des politiſchen Meuchelmordes nahezu abſolvirt. Sein Eifer gegen dieſen verſchloß G. nach dem Concil ſein Vaterland für längere Zeit: wir finden ihn zuerſt zu Rattenberg am Inn in Tyrol, dann zu Neuburg an der Donau in Bayern. Dringenden Aufforderungen, eine Profeſſur in Wien anzunehmen, widerſtand er und begab ſich unmittelbar nach dem Tode des Herzogs von Burgund nach Frankreich zurück 1419, um in einem Kloſter von Lyon, gehoben durch die Auszeichnungen und Geſchenke ſeines Landesherrn, wie durch die Ehrerbietung ſeiner Amtsbrüder ſeinen Lebensabend in frommen Uebungen und Unterweiſung der Jugend hinzubringen, damit er ſeiner Kirche ein neues beſſeres Geſchlecht heranziehe. Von Kindern umgeben, mit ihnen betend entſchlief er am 12. Juli 1429. Die Kinder, die er in ſeiner letzten Lebenszeit unterrichtete, lehrte er beten: „Herr des Erbarmens, habe Mitleid mit deinem armen Diener.“ Der Volksglaube wußte von Wundern zu erzählen, die auf ſeinem Grabe geſchehen ſeien. 2) Gerſon iſt ein Mann von hoher Bedeutung für die Culturgeſchichte überhaupt. Die Vielſeitigkeit ſeines Geiſtes und die damit zuſammenhängende Mannigfaltigkeit ſeiner Thätigkeit, die ſo ganz aus einem Gedanken hervorbricht, würden ihn ſelbſt dann beachtenswerth machen, wenn das äußere Intereſſe, welches die Zeitverhältniſſe ſeiner Wirkſamkeit geben, fehlte. Seine kirchengeſchichtliche Stellung, mit der Geſchichte des Koſtnitzer Conciles innig verknüpft, muß zu großem Ernſt ſtimmen. Mit überreichen Gaben und Kräften ausgeſtattet, durch eine in ſeiner Zeit ſehr ſeltene Sittenreinheit geadelt, von Liebe für ſeine Kirche erfüllt und mit großer Klarheit erkennend, woran es derſelben gebrach, verſuchte er, die Reformation an Haupt und Gliedern im Frieden durchzuführen und den nahen Stürmen vorzubeugen. Aber die römiſche Kirche mußte ihr Geſchick erfüllen. Der reine Wille und die Gelehrſamkeit waren zu ſchwach gegen böſen und ſtumpfen Willen, und der Mann, der ſich berufen hielt, zu beſſern und zu reinigen, mußte dazu beitragen, das Uebel unheilbar werden zu laſſen, und ſollte dabei ſeinen eigenen reinen Namen mit dem Blute von Huß beflecken. 3) Deſto ſicherer waren ſeine Erfolge als Theologe und als ſolcher hat er ein beſonderes Intereſſe für die Geſchichte der Pädagogik. Uns iſt es ein Geringes, daß er die ſchiffbrüchige Scholaſtik in den Hafen der Myſtik zu retten ſuchte, wiewohl auch dies nicht ohne Wichtigkeit war; aber daß er die chriſtliche Myſtik ſelbſt, welche ſich in ihren deutſchen Vertretern theoretiſch und praktiſch weit von dem bibliſchen Grunde verirrt hatte, auf dieſen zurückführte, iſt ein Verdienſt, für das ihm auch die chriſtliche Schule verpflichtet bleibt. Seine Myſtik, klar und faßlich, nirgends den Monotheismus verlaſſend, erbaute ſich aber auf rein pſychologiſchem Grunde, wie überhaupt das ſpätere Mittelalter kaum einen zweiten Theologen aufzuweiſen hat, der mit gleichem Ernſte Pſychologie und Ethik, die beiden Fundamente der Pädagogik, getrieben hätte. Die menſchliche Seele, ſo etwa lehrt er, iſt einfach, und wenn wir von Seelenvermögen reden, ſo geſchieht dies nur, um unſerem Verſtändnis zu Hülfe zu kommen. Zu dieſem Zwecke nun ſcheidet er eine erkennende und eine begehrende, zugleich empfindende Kraft, welcher jeder drei geſonderte Vermögen gegeben ſind. Der erſteren: die reine Intelligenz, welche die ewigen und allgemeinen Wahrheiten von Gott unmittelbar empfängt, der begreifende, urtheilende, ſchließende Verſtand, und die Sinnerkenntniſſe, in deren Gebiet Gedächtnis und Phantaſie gehören. Damit parallel gehen die affectiven Vermögen: das von Gott verliehene Vermögen des Guten (Synäreſis alias Synderesis), das in Wille, Freiheit, Begierde wirkſame vom Verſtande und das von den Sinnen bewegte Begehrungsvermögen. Jeder dieſer Anlagen entſpricht eine Thätigkeit im Gebiete der Erkenntnis: das unwillkürliche hin und her zerſtreute Denken, das durch angeſtrengte Beherrſchung der Gedanken einzig erreichbare Meditiren, d. i. die bewußte

Richtung der Seele auf ein beſtimmtes Ziel; mit überraſchender Sinnigkeit deutet er die Mythen von Orpheus und Euridice, wie von Aeneas Eingang in die Unterwelt auf dieſen Zuſtand, der ſich in der Contemplation über das weite herrliche Gebiet der ewigen Dinge ausbreitet. Die Thätigkeiten des affectiven Vermögens ſind dem entſprechend: Begierde, demüthige Zerknirſchung und Liebe. Dieſe aber, deren Preis das Ziel jeder myſtiſchen Betrachtung iſt, hat drei Qualitäten, ſie reißt das Herz zu dem Geliebten hin, ſie vereinigt daſſelbe mit ihm (aber nicht inniger als etwa Eiſen oder Kohle mit dem Feuer — hier liegt ſeine Unterſcheidung von den pantheiſtiſchen Myſtikern) und giebt in ihm ſelige Ruhe. Von hohem praktiſchem Werth iſt der weitere Unterricht, wie man ein contemplatives Leben, zu dem nicht jeder befähigt iſt, führen möge. Vor allem iſt die Berufung Gottes abzuwarten, die eigene Anlage und Befähigung genau, und noch genauer die bürgerliche Stellung zu prüfen, raſtlos vorwärts zu ſtreben, jede überflüſſige Beſchäftigung, überhaupt jede unruhige Vielgeſchäftigkeit zu meiden. Dazu kommen weiter Ausdauer und Geduld, eine tief in den Grund gehende Prüfung der eigenen Affecte, ſorgfältige Wahl der Zeit und des Ortes, das rechte Maß in Speiſe und Schlaf, ja nicht ein zu geringes, und Reinheit der Phantaſie von unzüchtigen Bildern jeder Art, weshalb er auch die ſpielende Art, in welcher Ausdrücke u. ſ. f. von der ſinnlichen Liebe auf die chriſtliche übertragen wurden, misbilligt. Dieſe Gedanken bilden den Hauptinhalt ſeiner bedeutendſten Schriften (de theologia mystica practica — d. t. m. speculativa u. ſ. f.), doch behandelte er auch beſonders pſychologiſche und ethiſche Themen, ſo von dem geiſtlichen Leben der Seele (de vita spirituali animae), Erklärungen von Ausdrücken, welche die Sittenlehre angehen (definitiones terminorum ad theologiam moralem pertinentium) u. dgl. 4) Dem Grunde ſeiner Lehre treu, erwies ſich auch ſeine ſeelſorgerliche Thätigkeit, das eigentliche agens aller, auch der politiſchen Schritte. Er machte geltend, daß die Theologie nicht excluſiv ſein dürfe, und gab populäre Tractate in franzöſiſcher Sprache heraus, er ſetzte Amt und Ehre an den Eifer wider den damals auftauchenden ſittlichen Probabilismus, er beſtritt, daß nur im Kloſter die Vollkommenheit ſittlichen Lebens zu finden ſei, und ſuchte das Leben in der Welt zu heiligen. Mit bis ins einzelne gehender Sorgfalt warnte er in Wort und Schrift vor den geheimen Sünden der Jugend, bekämpfte den Bilderverkauf an den Kirchenthüren und ſcheute, als ein junger Prieſter durch den alle Lasciviläten Ovids überbietenden Roman von der Roſe ſich den Beifall von ganz Frankreich erworben hatte, nicht den Spott und die Misgunſt des Hofes, welche er ſich durch ſeine ſcharfe Gegenſchrift contra romantium de rosa zuzog. 5) Vorzüglich tritt endlich die erziehliche Seite ſeiner Thätigkeit hervor, wo ihn ſein Amt zu Kindern führt: die Studenten im Colleg von Navarra (vgl. d. Art. Frankreich, Univerſität) waren ja Knaben. Ihnen gab er in ſeinen Briefen eine beſtimmte Studienordnung. Der erſte derſelben enthält viele praktiſche Winke, wie die verſchiedenen Bücher zu leſen ſeien und dann für jeden Studirenden die noch heute beherzigenswerthe Mahnung, ſich Einen Autor zu erwählen, der ihm nach Lehre und Charakter am meiſten zuſage, in dieſen ſich hineinzuleben und an ihm ſich zu bilden. Endlich iſt uns in dem berühmten kleinen Tractat (de parvulis trahendis ad Christum) über die chriſtliche Führung der Knaben ein herrliches Zeugnis der Treue bewahrt, mit der G. ſich der ihm anvertrauten Jugend annahm, und ſchon in Paris, mehr noch in Lyon in der väterlich gehandhabten Beichte ein Mittel fand, aus den gründlich erforſchten Herzen die ſich vielfach in demſelben verſtrickende Schlange herauszuwinden und das tödtliche Gift zu vertreiben, deſſen Verbleiben jedes Wachsthum in Chriſto hindert (c. 3). Ihm vereinigten ſich in der Beichte alle die Bemühungen um die jungen Seelen, welche in unſerer heutigen religiöſen Erziehung aus einander treten (vgl. d. Art. Beichte, Bd. I. p. 483). Als man ihm über ſeine Beſchäftigung mit den Kindern Vorwürfe machte, rechtfertigte er ſich in dem genannten Tractat, welchen einige in Paris, die meiſten in Lyon geſchrieben ſein laſſen, der einzigen nach

Form, Inhalt und Zweck pädagogiſchen Schrift des ſpäteren Mittelalters. Bis an die Zähne bewaffnet mit claſſiſcher Gelehrſamkeit und mit überraſchendem Scharfſinn ſchlagende Ausſprüche von Virgil, Horaz, Ovid, Cicero, Seneca, Juvenal, ſelbſt von Terenz für ſich benützend, führt er ſeine Sache in Form einer künſtleriſch geordneten Rede über Chriſti Wort: laſſet die Kindlein zu mir kommen, welches den Schluß eines jeden der vier mit einem bibliſchen Text jedesmal eingeführten Capitel bildet. Die erſte Betrachtung nach Klagel. 3, 27 weist die Nothwendigkeit der Sache und den Nutzen, den die Kirche und die Jugend davon haben, nach: das Beſte iſt Gott darzubringen und die empfänglichen Gemüther der Kinder ſind beſſer als die Hefen traurigen und ſiechen Greiſenalters," ſie ſind „die neuen Schläuche für den beſten Wein;" frühe Gewöhnung iſt entſcheidend, das zarte Reis läßt ſich biegen, nicht aber der alte Stamm. Auf Grund von Matth. 18, 6 charakteriſirt er ſodann die verſchiedene Art, in der die Kleinen geärgert werden können, in Wort und That, direct und indirect, durch ſolche, welche ihre Führung zu Chriſto hindern („und ſcheint dir die Sünde gering, welche „die hohe Milde Chriſti zum Unwillen erregen, den heitern klaren Quell der Güte „trüben konnte? Ja ich erinnere mich nicht, daß in der Schrift noch ſonſt ausdrücklich „erwähnt werde, daß Chriſtus über irgend etwas unwillig geworden ſei"), durch Verführer, die erſt an ihren Spuren erkannt werden können („und ihre Spuren ſind: das „Zertreten der ſchönſten Blumen, Ausreißen heilſamer Pflanzen, zu denen ſelbſt der „Gärtner ſelten tritt, damit ſie keinen Schaden nehmen"), und durch nachläßige Eltern; Warnung vor unzüchtigen Bildern und Büchern. Nun folgt Jac. 5, 20 die Rede von dem löblichen Eifer derer, die Kinder auf den Weg zu Chriſto zurückführen, wo eben die Beichte empfohlen und beſchrieben wird. Endlich ſeine eigene Rechtfertigung Galat. 6, 1, da er weit eher erwartet hatte, des Uebermuthes als zu weit gehender Demuth (nimia humiliatio) angeklagt zu werden. Er erinnert an die Pflicht der Lehrer, Kinder, an Liebe und Sanftmuth zu werden für die Kinder, und an die Pflicht der Kirche gegen die Kleinen, und ladet ſchließlich dieſe ſelbſt zu ſich. — — Die Literatur findet ſich in dem trefflichen Aufſatz von C. Schmid, Th. R. E. V. 99. Seit deren Druck iſt erſchienen: J. B. Schwab (Prof. in Würzburg), Joh. Gerſon. Würzburg 1858. S. 808. Ein Werk von eminenter Gelehrſamkeit, zugleich mit kühner Kritik die Reſultate der bisherigen Studien umwerfend und Gerſon als einen guten Katholiken ſchildernd, eine Arbeit, die Epoche machen muß und wird. Der tr. d. p. a. C. tr. iſt beſonders gedruckt; ed: N. Puengel. Monasterii 1853. Eine Ueberſetzung fehlt noch. **Schneider.**

Geſang. (Vgl. auch den Art. Muſik.) — Es iſt unter den chriſtlichen Schulmännern neuerlich Brauch geworden, darüber zu klagen, daß der Geſang nicht mehr „Lebensgeſang" ſei, d. h. nicht mehr fürs Leben gelernt und im Leben ſelbſt, im Zuſammenhange mit des Lebens Leid und Freude angewendet, ſondern nur als Kunſt, als Pflege der ſchönen Form ohne Rückſicht auf den Inhalt, als Gegenſtand des Genuſſes betrachtet und behandelt werde. Wie man ſtatt deſſen vielmehr verfahren ſoll, um dem Geſang einen pädagogiſchen Werth zu verleihen, um ihm ſeine Einwirkung aufs Leben zu ſichern, das hat unter andern Thomaszik in einer eigenen, faſt ſeltſamen Schrift: „Grundriß einer Organiſation der allgemeinen chriſtlich-kirchlichen Geſangerziehung" (L. Raſtenburg 1857) des breiteren darzuthun geſucht. „Die Geſangübung ſoll Asceſe, Schulung im göttlichen Leben werden" (S. 31), „der Geſang ſoll nicht etwas vom Ganzen abgeriſſenes, gemachtes, ſondern Erwuchs auf dem Lebensbaum des Ganzen ſein" (S. 43). Das ſind Sätze, bei denen ſich in allweg etwas vernünftiges denken läßt, nur ſind ſie gerade, ſo weit ſie wahr ſind, nicht neu; denn daß die muſikaliſche Bildung von der Geſammtbildung nicht losgeriſſen, nicht iſolirt betrieben werden ſoll, hat man immer erkannt, und es iſt kein Zweifel, daß wer nur ein fertiger Sänger, ſonſt aber eine gemeine Seele iſt, nirgends für einen gebildeten Mann paſſiren kann. Aber die obige Forderung giebt ſich damit nicht zufrieden; ſie will vielmehr beſagen, der Geſang ſoll

als naturwüchſige Frucht aus der vorhergehenden, grundlegenden, ascetiſchen Bildung wie von ſelbſt hervorgehen, es ſoll überhaupt das Singen ſtets der Ausdruck der Geſinnung, der innern ſittlichen und religiöſen Haltung ſein; dadurch erſt ſei der Geſang Lebensgeſang, wenn man nicht ſinge, um zu ſingen und an der Schönheit der Töne ſich äſthetiſch zu erfreuen, ſondern wenn man ſinge, um des Herzens Geſinnung, Glaube, Liebe, Demuth u. ſ. w. auszuſprechen. Daher der erſte Curs des Geſangunterrichts die ſittliche und religiöſe Bildung ſei, weil dieſe ſich dann von ſelber im Geſang ausſpreche. Wir müßen ſchon hier — weiter wird es in dem Art. „Inſtrumentalmuſik“ und „Muſik“ geſchehen — gegen die hierin ſich kund gebende, freilich ſehr allgemein verbreitete, oft genug gedankenlos angenommene und nachgeſprochene Meinung uns erklären, als ob die Muſik überhaupt der Ausdruck von Geſinnungen, Stimmungen, Empfindungen ſei, die ins Gebiet des ſittlichen Lebens irgendwie fallen, als ob demnach ſowohl, wenn dieſe ethiſche Grundlage vorhanden ſei, auch der muſikaliſche Ausdruck von ſelbſt ſich ergebe, als auch, wo dieſer Ausdruck von uns vernommen werde, dadurch die analoge Stimmung oder Geſinnung in uns hervorgebracht werde. Die Muſik iſt gar nicht dazu da, um ſubjective Stimmungen oder Geſinnungen auszudrücken — dazu haben wir das Wort; — ebenſowenig hat ſie irgend ein Object darzuſtellen, wie die Malerei oder Sculptur, (vgl. darüber die vortreffliche Schrift von Hanslick über das muſikaliſch Schöne, Wien 1858, die unbarmherzig aber vollkommen gerecht alle dergleichen hergebrachte Illuſionen zerſtört). Die Muſik iſt reine Formſchönheit, und iſt als ſolche weder moraliſch noch religiös, ſondern lediglich äſthetiſch zu wirken berufen; ſie hat weder Gefühle noch Geſinnungen, weder Affecte noch Stimmungen, weder meinen Zorn noch meine Liebe, weder den Himmel noch die Erde zu ihrem Inhalt, ſondern ihr Inhalt iſt einzig Muſik, d. h. die Melodie und Harmonie, die allerdings einen Gedanken, aber einen rein muſikaliſchen Gedanken darſtellen. Wenn ich in der Ouverture zum Don Juan das Motiv höre:

u. ſ. w.

ſo denke ich nicht etwas dabei, d. h. etwas anderes daneben, z. B. das ſei eine Warnung an den Verbrecher (wie man dieſe Stelle deuten wollte, woran aber Mozart von ferne nicht gedacht hat), ſondern was ich denke, ſind eben nur dieſe Töne:

Daran habe ich einen vollen Gedanken; wenn ich aber Muſik höre, ſo brauche ich auch ſonſt nichts zu denken, als eben Muſik, d. h. ſowohl die melodiſchen Gedanken, die ein Orcheſter, eine Orgel, eine Singſtimme u. ſ. w. laut werden läßt, mir geiſtig zu aſſimiliren, als auch den künſtleriſchen Bau eines Stücks, die Stimmenführung, die thematiſche, kanoniſche Arbeit innerlich nachzuconſtruiren. Der rein muſikaliſche Gedanke kann ſich wohl mit anderweitigen Gedanken vergeſellſchaften, aber er bedarf an ſich ihrer niemals, und wenn er ſich mit ihnen verbindet, um gemeinſchaftlich zu wirken, ſo iſt doch das ſo zu ihm Hinzukommende nicht das ihm Weſentliche. Ebenſowenig aber, als ſie an ſich der Ausdruck von Anderweitigem, Nichtmuſikaliſchem ſein will, will ſie auch Anderweitiges, Nichtmuſikaliſches bewirken. Ein Kunſtwerk ſoll für ſich nur äſthetiſch wirken, d. h. nur durch ſeine Schönheit befriedigen, den Schönheitsſinn erfreuen. Dazu ſtellt auch die Muſik ihre Tonbilder uns zur Anſchauung, zum Genuſſe vor. Deshalb verbinden wir ſo gerne mit den Momenten einer höheren Erregung, einer Feier, mit dem Gottesdienſt wie mit der Geſelligkeit den Genuß der Tonkunſt, weil erſtlich alle Feier, alles Feſtliche und Sabbathliche ſelbſt Poeſie iſt im Gegenſatze zur Proſa des Werktags, Genuß im

Gegenſatze zur Arbeit, folglich auch die Muſik, wie die Kunſt überhaupt, der Natur aller Feier innerlich verwandt iſt und ihr zum würdigen Schmucke, zur adäquaten Ausſtattung dient; und weil zweitens bei ſtärkerer Erregtheit der Ueberſchuß von Kraft, der doch in ſolchen Momenten nicht in Thaten ſich befriedigen ſoll, ſich deſto natürlicher und nothwendiger in künſtleriſcher Production, wie namentlich im Geſange entladet. (Selbſt der Ungebildete hat dieſes Bedürfnis, nur daß bei ihm, wenn er ſingt, die rohe Kraft über das Künſtleriſche der Form überwiegt, daher ſein Singen ein Schreien iſt. Vgl. übrigens zu dieſem Puncte Schillers Briefe über äſthetiſche Erziehung, W. W. in 12., Bd. XII. S. 125). Bei all dem handelt es ſich alſo weder um eine moraliſche Quelle, aus der die Kunſt entſpränge, noch um eine moraliſche Wirkung, die ſie beabſichtigte. Zornig oder traurig macht mich eine Muſik nur dann, wenn Compoſition oder Ausführung künſtleriſch ſchlecht iſt; ſittlich machen wird ſie mich auch nie — wie einſt die Griechen darauf gerathen konnten, der Muſik ſolche Wirkungen zuzuſchreiben, werden wir in einem der ſpäteren Artikel zeigen. Aber eben daß ſich ein Menſch ſtatt an rohem ſinnlichem Genuſſe vielmehr an den künſtleriſch producirten Tönen, an der Schönheit in ihrer muſikaliſchen Geſtalt, erfreuen, daß er ihnen lauſchend alles vergeſſen kann, das iſt das Zeichen eines Grades höherer Bildung, die wieder mit dem künſtleriſchen Verſtändnis ſelber wächst. Jene Kunſtwirkung iſt aber bei der Muſik eine unmittelbarere, als jede andere Kunſt ſie hervorzubringen vermag; denn das Schöne tritt im Tone lebensvoller an uns heran, als in den Farben eines Gemäldes, in der Form eines Steinbildes; die Tonwellen dringen phyſiſch mit ſtärkerer Gewalt, mit mächtigerer Bewegung auf uns ein, als das ſtille, ruhigere Licht: ſo erklärt es ſich allerdings, warum auch der Ermattete, in ſich Zuſammengeſunkene, der Trauernde, Verzagte von der Muſik eine andere Wirkung verſpüren kann, als wenn man ihm ein Bilderbuch zeigte. Die reine, äſthetiſche Wirkung, die jedes Kunſtwerk hervorbringt, das innere Wohlgefallen, das ſich Laben am Schönen, macht ſich beim Muſikhören aus obigem Grunde unmittelbarer, gewaltiger fühlbar; was uns aber nicht hindert, die echte und reine Wirkung nicht darin zu erkennen, daß jemand luſtig oder gerührt, zärtlich oder ſentimental wird, ſondern nur in jener innern Befriedigung oder Beſeligung durchs Anſchauen des Schönen, in jener geiſtigen Erquickung, die für den von anderer Seite her Gedrückten oder Betrübten in allweg den Werth eines hohen Troſtes hat. Ja es erklärt ſich uns aus der phyſiſchen Beſchaffenheit des Tons, warum die Muſik auf verſchiedene Menſchen die Wirkung hat, daß die einen zur Luſtigkeit erregt werden, andere aber — und zwar gerade bei recht ſchöner Muſik — weinen können. Jenes wird da der Fall ſein, wo ein ſehr markirter Rhythmus herrſcht, der von einer lebhaft bewegten Melodie umſpielt wird; jener Rhythmus übt, wie Hanslick das nennt, eine elementariſche, rein phyſiſche Wirkung aus, die den Leuten gleichſam in die Beine fährt. Aber das iſt nur ein Zeichen niederen Standpunctes, da man, ſtatt die äſthetiſche Wirkung zu empfinden, ſtatt das Schöne anſchauend zu genießen, vielmehr die phyſiſche, elementariſche Nervenwirkung empfindet; — (da Papageno das Glockenſpiel erklingen läßt, müßen nur die Sklaven tanzen, Pamina hört ruhig zu!) eine Wirkung, die die Muſik allerdings auch auf ein Regiment Soldaten ausübt, ja der ſich auch der muſikaliſch Gebildete momentan hingeben kann, aber mit dem klaren Bewußtſein, daß dies nicht die echte, äſthetiſche Muſikwirkung iſt, wie ſie eine Symphonie, eine Sonate hervorbringt. Das andere Phänomen, daß gewiſſe Perſonen bei ſchöner Muſik weinen, iſt ebenfalls, wo nicht die Urſache in krankhafter Schwäche oder Ueberreizung liegt, aus jener phyſiſchen, elementariſchen Wirkung auf den Organismus zu erklären, giebt alſo für eine Theorie von ſittlichen Wirkungen der Muſik keine Stütze ab. So iſt es auch eine eitle Meinung, daß der Menſch bei ſtarker Gemüthsbewegung von ſelber in Muſik, als gehobener Sprache, dieſelbe ausdrücke. Es ſagt z. B. Hentſchel (in Dieſterwegs Wegweiſer 1838 I. S. 411): „ein ſiegreiches Heer ſtimmt ein Tedeum an, um die Gefallenen klagt ein Trauerchor.“ Ja, aber das geſchieht nur in der Oper und im Oratorium;

das ſiegreiche Heer ſelber wird erſt, wenn in einem Dom eine Friedensfeier veranſtaltet wird, ſich beim Tedeum betheiligen, und der Trauerchor wird nicht an Ort und Stelle von den Trauernden ausgeführt, immer und überall tritt erſt die Abſicht künſtleriſcher Verklärung, die Abſicht einer Feier, einer poetiſchen Darſtellung und Idealiſirung einer ſolchen Begebenheit dazwiſchen. Nicht einmal der Componiſt ſchildert, indem er Töne dichtet, mit oder ohne Bewußtſein und Abſicht ſeinen eigenen Herzenszuſtand, ſondern er arbeitet die muſikaliſchen Gedanken heraus, die er vermöge ſeiner muſikaliſchen Begabung innerlich hört, und dieſe ſind von Leid oder Freude, Sehnſucht oder Glück ganz unabhängig. Man hat in Mozarts Entführung aus dem Serail ſein Bräutigamsglück heraushören wollen — ein ſchönes Glück, da er (ſ. Jahns Biographie von M., Bd. III) mit Verdruß und Kummer aller Art geplagt war! Was dieſer Art ihn bewegt, das vergißt der rechte Muſiker alles, indem er muſicirt; er lebt nicht in der Miſére des zeitlichen Daſeins, ſondern im reinen Aether ſeiner Kunſt; nicht daß er ſeine Begebniſſe, ſeine Sorgen oder ſeine Hoffnungen in Töne kleiden kann (denn dazu iſt, wie geſagt, die Muſik gar nicht gegeben), ſondern daß er von alle dem ſich befreiend, eine ganz andere Welt, die Welt der Töne, beherrſcht und ihre Herrlichkeiten uns ſchauen läßt, das iſt das Große, das Bewundernswerthe an dem Künſtler. (S. über dieſe allgemeinen Prämiſſen Weiteres in den Artikeln „Inſtrumentalmuſik" und „Muſik.")

Wir müßen deshalb jenen „Lebensgeſang" vorerſt ablehnen und vielmehr verlangen, daß aller Muſikunterricht auch rein Muſikunterricht ſei, unverworren mit irgend welchen andern Dingen aus Leben oder Schule, daß nicht aus Asceſe, ſondern aus tüchtiger Notenkenntnis und Tonerzeugung in der Kehle einem Sänger oder einem Chor ſeine Kunſt erwachſe. Auch die Forderung, daß der Singſchüler lernen müße, in ſeinen Vortrag Leben und Seele zu legen, greift noch gar nicht über die rein techniſche Bildung, über das Geſetz der Formſchönheit hinaus; denn den Vortrag ſeelenvoll zu machen, lehrt wiederum nicht die Asceſe, nicht die Frömmigkeit, ſondern allein eine tüchtige muſikaliſche Technik, die ganz unabhängig von allem andern lediglich auf ihren eigenen Geſetzen ruht. Aber wenn uns alles Obige auch in Betreff der Inſtrumentalmuſik zugegeben wird (wiewohl gerade mit dieſer, ſofern man ihr zumuthet, ganz andere Dinge darzuſtellen als ſich ſelbſt, die halbverrückten Ausleger Beethovens, die Zukunftsmuſiker in ihren „ſymphoniſchen Dichtungen" unſäglichen Unfug treiben): ſo ſcheint unſere Behauptung, daß alle Muſik nur ſich ſelbſt, nur Tonbilder und nichts anderes, kein darzuſtellendes Object zum Inhalt habe, d. h. unſere Auffaſſung der Muſik als einer abſoluten, rein auf ſich ſelbſt ſtehenden Kunſt, wenigſtens im Gebiete des Geſanges nicht feſtgehalten werden zu können. Der Geſang verbindet ja mit der muſikaliſchen Tonreihe, der Melodie, das Wort, die logiſche Gedankenfolge, das Wort aber hat immer ſeinen beſtimmten Inhalt, und die Verbindung dieſer beiden Reihen wird nun als eine ſo innige gedacht und gefordert, daß auch die Muſik ſich an den Inhalt des Wortes genau anſchließen ſoll. Man denkt ſich dieſe Verbindung vielfach als eine ſo innerliche, daß die Melodie aus dem Text geboren, mithin zu einem Text auch nur Eine Melodie die eigentlich richtige ſein ſoll, die er ſchon in ſich trage, und die zu finden, Sache des rechten Componiſten ſein ſoll. So denken es ſich Leute, die keine Componiſten ſind; ſo reden auch Componiſten, die den wahren Hergang der Sache in ihrem eigenen Innern nicht kennen oder nicht kennen wollen, weil es ihnen intereſſanter, geiſtreicher ſcheint, jenem Dilettantenirrthum zu huldigen. An Großmeiſtern wie Mozart ſehen wir etwas ganz anderes. Im Innern eines Künſtlers, der die göttliche Begabung empfangen hat und nicht erſt ſich forciren muß, um etwas zu produciren, ſtrömt unaufhörlich eine Fülle von Melodieen aus verborgenem Quell hervor; er hört dieſe Töne innerlich, er ſondert und fixirt ſie ſich, und indem er ſofort das Homogene verbindet, es in eine feſte künſtleriſche Form bringt und in derjenigen Zeichenſchrift darſtellt, die für alle Muſiker lesbar iſt, entſteht ein Muſikſtück, eine Sonate, eine Symphonie, ein Marſch u. ſ. w. Nun iſt unter anderem auch die Erfindung gemacht

worden (die wir jedoch nothwendig für eine ſpätere halten müßen als die der Inſtrumentalmuſik, wie auch in der Bibel die Geiger und Pfeifer viel früher vorkommen, als die erſte Spur von Geſang) — die Erfindung, daß man Worte und Sätze mit Tönen und Tonreihen von muſikaliſcher Art verbinden kann und daß beide in ihrer Geſammtwirkung ebenfalls ein ſchönes Ganzes bilden. So begegnet nun auch dem Componiſten ein Text, der ihn entweder von ſelber anſpricht, daß er demſelben, gleichſam einem rechtſchaffenen jungen Mann, eine ſeiner Töchter, d. h. eine der Melodieen, die ihm bereits im Sinne liegen, anzutrauen Luſt hat; die Sache gelingt (manchmal gelingt ſie freilich auch nicht), im günſtigen Falle tritt dann Text und Melodie als ein ſchmuckes Paar vor die Welt. Auch wenn der Text im Componiſten eine Melodie erſt ins Leben ruft, die vorher noch nicht fertig in ſeinem muſikaliſchen Bewußtſein lag, iſt der Hergang im weſentlichen dennoch kein anderer; der Text wird dem Componiſten zum Impuls, auf die in ihm erklingenden Melodieen ſchärfer zu lauſchen und zu prüfen, ob eine zum Vorſchein komme, die ſich zu jenem Texte eignet. Nun, wird man ſagen, alſo wird ſich doch eine beſſer zu ihm eignen, als eine andere, und eine dritte wird gar nicht zu ihm paſſen — eine Tanzmelodie z. B. nicht zu einem Gebets- oder Trauerliede; dann muß alſo doch die Muſik gegen den Inhalt, gegen die außer ihr liegenden Objecte nicht ſo ganz indifferent ſein, ſie muß dann doch ſelbſt auch einen Inhalt haben, der dem Textinhalt, alſo den Objecten, die dieſer darſtellt, irgendwie entſpricht. Allerdings, eine Analogie zwiſchen den Tonbildern, die abſolut für ſich beſtehen, und zwiſchen ſolchem, was ſich in Worten ausdrücken läßt, d. h. Realitäten der äußern und innern Welt, beſteht unleugbar, aber auch nur eine Analogie. Von einer Muſik kann ich ſagen, ſie klinge erhaben, feierlich, gemüthlich, ſtolz, heroiſch, beſcheiden, religiös u. ſ. w., an ſich aber iſt ſie weder das eine noch das andere, ſondern es iſt dieſelbe poetiſche Uebertragung von Charakteren, wie wenn ich den Rhein einen ſtolzen Strom, das Schweigen im Walde feierlich, ein Dorf oder Haus freundlich nenne, oder einen gothiſchen Thurm- und Kirchenbau als architektoniſches Symbol chriſtlicher Frömmigkeit bezeichne. Nur daß dieſe Charakterübertragung in vieler Hinſicht auf die Muſik darum noch leichter iſt, als auf Werke anderer Kunſt, weil der Klang und Schall als das Bewegte eine Menge von Modificationen und dieſe in ſo lebendiger Weiſe annimmt, wie dies die bildende Kunſt niemals erreicht. Aus dieſem Grunde iſt die Muſik der redenden Kunſt, überhaupt der Sprache näher, aber das Verhältnis iſt trotzdem immer nur das der Analogie. Daher iſt bei den größten Muſikern, ſo wunderbar ſie dieſe Analogie treffen, daß — wie bei Mozart — Text und Muſik mit einander geboren ſcheinen, dennoch die Muſik vom Texte auch abgeſondert noch vollkommen ſchöne Muſik; daß man das von unſern modernen Componiſten nicht ſagen kann, daß bei ihnen nicht nur das Wort, ſondern ſelbſt die Decoration und Maſchinerie des Theaters dazu gehört, wenn ihre Muſik einen Sinn haben ſoll, das iſt nur der Beweis, bis zu welcher Armuth an Muſik ſie herabgeſunken ſind. Und wie zeigt ſich z. B. bei Händel dieſe innere Selbſtändigkeit der Muſik darin ſo deutlich, daß er, wie Chryſander in ſeiner Biographie nachweiſt, einen und denſelben melodiſchen Gedanken zu den allerverſchiedenſten Texten wieder benützt hat — und jedesmal ſitzt die Melodie auch dem neuen Texte wie angegoſſen (z. B. wenn er eine Sarabande, die zum Einzug eines Königs auf einem mit Löwen beſpannten Wagen ertönt, hernach in einer anderen Oper Note für Note zu einem unvergleichlich ſchönen Klagegeſang macht!). Selbſt unſer evangeliſcher Choralſchatz beweiſt dies; die prächtige Feſtmelodie: „Wie ſoll ich dich empfangen," iſt componirt zu einem Sterblied: „Valet will ich dir geben" — und umgekehrt iſt unſer Leichengeſang: „Wer weiß, wie nahe mir mein Ende," entſtanden aus einem friſchen Lobliede: „Dir dir Jehova will ich ſingen!" Das iſt die Hoheit der Muſik, daß ſie überall des Menſchen Leben und Sinnen, ſein Leid und ſeine Freude hebt und ziert, ohne ſelbſt doch in dieſe Gegenſätze hineingeriſſen zu werden; ſie iſt der Myrthenkranz, der ebenſo ſchön auf dem Haupt einer blühenden Braut vor dem Altare ruht, als er die

bleiche Stirn einer Jungfrau im Sarge schmückt. — Daneben ist immerhin noch ein Moment zu beachten, in welchem sich eine engere Verbindung zwischen dem der Welt der Wirklichkeit angehörigen Inhalt und zwischen der von ihr unabhängigen musikalischen Schönheit bewerkstelligt. Wir meinen hier nicht die Möglichkeit, daß etwas wirklich existirendes in Tönen nachahmend dargestellt wird — die sog. Tonmalerei, die in soweit unverfänglich ist, als in der Natur selbst, in der organischen und unorganischen, Töne vorkommen, die zwar an sich niemals schon Musik sind (nicht die Natur, sondern nur der Geist, der im Menschen waltet, kann Musik machen), die aber doch in idealisirter Weise musikalisch veranschaulicht werden können (wie Sturmesbrausen, ein Wachtelschlag ꝛc. ꝛc.); sondern wir meinen das Declamatorische, was dem Gesang inwohnen kann. Wie die Musik, so hat auch die Sprache eine Art Rhythmus und eine Art Melodie, d. h. gewisse Intervalle zwischen höheren und tieferen Tönen, und ebenso kann in jeder Rede, in jedem Gespräche der Unterschied von forte und piano, von sforzando, crescendo, diminuendo vorkommen. Das hat nun die Folge, daß der Componist, wenn er einen Text in Musik setzen will, nicht immer den oben bezeichneten, rein musikalischen Weg einschlägt, sondern daß er die Worte seines Textes sich so gesprochen denkt, wie sie richtig gesprochen klingen, und nun die auf diesem Weg erkennbaren Tonunterschiede auf die musikalische Scala reducirt, wodurch die Sprache erst Gesang, aber allerdings ein declamatorischer Gesang wird. So entsteht das Recitativ; es ist uns außer Zweifel, daß die recitativische Singart, das gehobene rhythmisch und melodisch geregelte Sprechen der ursprüngliche Modus des Gesanges war, neben dem als Träger rein musikalischer, melodischer Tonreihen, die nicht eine blos potenzirte Declamation, sondern ein selbständiges Tonbild darstellen, die Instrumentalmusik herging; erst als eine späte künstlerische Erfindung können wir uns die Uebertragung wirklicher, rein musikalischer Tonbilder auf Worte denken; denn es gehörte schon bedeutende Entwicklung des Musiksinnes dazu, um die Dehnung der Vocale im Gesang, die als bloßes Sprechen gedacht ganz unerträglich wäre, künstlerisch erlaubt und richtig zu finden. Unsre großen Meister freilich haben auch in Arien, Liedern, Chören u. s. f. beides, das rein Musikalische, Melodische, und das Declamatorische so wunderbar zugleich zu treffen verstanden, daß man meint, die Worte (z. B. die Stelle: „Dieser Mensch hört nicht auf zu reden Lästerworte ꝛc." in Mendelssohns Paulus) können gar nicht besser gesprochen werden, als so wie sie hier gesungen sind. In diesem Fall, wo die Musik streng dramatisch wird, ist allerdings der darzustellende Gegenstand auch zum Inhalt der Musik geworden; sie ist aber eben damit aus ihrem eigenen Gebiete schon heraus und in Verbindung mit einer andern Kunst getreten; wo vollends dieses Declamatorische vorwiegt, wo (wie bei Richard Wagner) die Melodie, das absolut Musikalische vom Declamatorischen absorbirt wird, da wird sich auch jedem, der da weiß, was Musik ist, fühlbar machen, daß das keine mehr ist.

Gestützt auf diese Betrachtungen, von denen wir überzeugt sind, daß jeder Vorurtheilsfreie bei schärferem Denken sie zuletzt richtig finden wird, so sehr sie ihn anfangs befremden mögen, müßen wir uns gegen jenen „Lebensgesang," wonach die musikalische Formschönheit aus irgend einem anderweitigen nichtmusikalischen Inhalt erst hervorwachsen soll, als gegen eine Verquickung erklären, die weder der Gesangbildung noch der „Schulung im göttlichen Leben" frommt. In der Singstunde hat der Schüler lediglich nichts anderes zu lernen, als singen, d. h. den Ton richtig aus der Brust und in der Kehle erzeugen, die Noten richtig treffen, im Takte bleiben und das Ganze musikalisch gut vortragen. Jenes declamatorische Moment im Gesange macht es immerhin auch nöthig, daß der Schüler den Text vollständig verstehe; ist man doch auch dem Zuhörer beides zugleich schuldig, den Genuß, den ihm der Text, und den, welchen ihm die Musik, beides gleichzeitig gewähren soll; und weil der Schüler den Text, schon um ihn im Gesange richtig zu sprechen, verstehen soll, so dürfen ihm auch nur Texte gegeben werden, die in seinen ganzen Vorstellungskreis passen. Aber eine

Gemüthsbildungsſtunde in irgend einem Sinne ſoll man darum nicht aus der Singſtunde machen; eine ebenſo unnöthige Zeitverſchwendung iſt es, wie Johanna Kinkel gethan hat, jeder Singſtunde eine logiſche und äſthetiſche Lection vorangehen zu laſſen; was zum Wort- und Sachverſtändnis nöthig iſt, kann mit ein paar Worten geſagt werden. Lehrt euern Schüler nur erſt gut ſingen, öffnet ihm auch für die feinere und höhere Schönheit des Geſanges das Ohr, — aber thut anderweitig in Erziehung und Unterricht das Erforderliche, um ihm Herz und Gewiſſen richtig zu ſtellen, ohne daß ihr dieſe ſittlichen Mächte für die Muſik und die Muſik für ſie in Anſpruch nehmen wollt: dann wird, was jetzt noch nothwendig nebeneinander herläuft und eben in dieſer ſelbſtändigen Behandlung am richtigſten gedeiht, ſeiner Zeit ſich im gereiften Menſchen von ſelbſt ins richtige Verhältnis ſetzen, ſo daß er auch die Muſik wie jede andre Gabe, mit religiöſem Sinn, d. h. dafür dankend als für ein Geſchenk Gottes, ja für eine ihm werdende Manifeſtation der Kraft und Freundlichkeit Gottes, empfängt und genießt, daß er ebenſo ſeine heiligſten Lebensmomente auch muſikaliſch weiht, und ſein Muſiciren auch als ein dem Herrn gebrachtes Lobopfer heiligt. Das ziemt, wie geſagt, dem chriſtlich erzogenen, gereiften Menſchen, aber was ſo das Ende der Erziehung iſt, mit dem kann man nicht ſchon anfangen. Das Kind ſoll (wovon unten Näheres) auch ſchon Religiöſes ſingen; aber es iſt eine der vielen pädagogiſchen Illuſionen, wenn man glaubt, das Kind werde von ſolchem Geſange wirklich religiös angeregt; iſt die Melodie ſchön, ſo vergnügt es ſich an der Melodie; iſt ſie ihm langweilig, ſo ſingt es, weil es muß: der Inhalt ſelbſt, den der Text ausſpricht, wird nur bei einem Kinde von ſeltener religiöſer Innigkeit, bei Kindern gewöhnlicher Art aber nur in großen, auch für ſie ergreifenden Lebensmomenten wirklich tiefere Spuren im Innern zurücklaſſen. Wir enthalten uns daher, der nüchternen Wahrheit folgend, aller der ſchönen Phraſen, in denen man den Zuſammenhang der Geſangsbildung mit der religiöſen und ſittlichen Bildung enger machen will, als er iſt; wir erkennen den Zweck und Werth des Singenlernens vielmehr näher in folgenden Stücken.

1. Der Geſang iſt eine Gabe, ein Talent, das der Menſch, wenn auch in ungleichen Maßen, doch als eine zu ſeiner Natur gehörige edle Anlage empfangen hat: alſo muß ſie auch entwickelt, muß zur wirklichen Kunſt ausgebildet, d. h. zu ihrer vollen Activität erhoben werden. Das iſt der Dank, den der Menſch dem Schöpfer ſchuldig iſt; ſo hat Leopold Mozart die eminente Begabung ſeines Sohnes als ein ihm anvertrautes Pfund betrachtet, für deſſen Anwendung er Gott Rechenſchaft ſchuldig ſei. Die Talente ſind da, der Erzieher iſt verpflichtet, wo ſie ſind, ſie zu entdecken und zu cultiviren. Ferner: die gebildete Menſchheit beſitzt eine Summe von Kunſtwerken, die als Gemeingut, als Nationalgut nicht nur in Ehren zu halten ſind, ſondern auch im Geiſte der Nation lebendig bleiben ſollen. Werke wie Händels Meſſias, wie Haydns Schöpfung gehören der Nation, ebenſo gut als Schillers und Goethe's Dichtungen. Um letztere zu genießen, braucht man nicht ſelbſt Dichter zu ſein, aber wenn jene Muſikwerke am Leben bleiben ſollen, ſo müßen ſtets Kräfte da ſein, um ſie auszuführen. Dieſe Kräfte müßen gewonnen, müßen gebildet werden. Aber auch ſchon um ſolche Werke genießen zu können, muß eine Grundlage eigener künſtleriſcher Bildung vorhanden ſein; nur bei wenigen wird ein deſto reicheres Maß anderweitiger Bildung den Mangel ſpeciell muſikaliſcher Bildung in ſo weit decken, daß auch ſie im Stande ſind, ein muſikaliſches Kunſtwerk mit Geiſt aufzufaſſen und rein zu genießen.

2. Schon hiemit iſt geſagt, daß jeder ſoll Geſangunterricht erhalten. Mag Stimme und Gehör noch ſo wenig verſprechen, des Verſuches iſt es jedenfalls werth. Dies ſchon aus dem nicht unwichtigen Grunde, weil der Geſangunterricht auch dem Sprechen zu ſtatten kommt, indem er die Sprachorgane bildet; weiter aber deswegen, weil auch bei ſchwacher Begabung durch Fleiß und Beharrlichkeit des Schülers ſelbſt auf dieſem Boden immer einiges erzielt werden kann. Im ganzen werden derjenigen Individuen, an denen alle Mühe vergeblich iſt, doch immer nur wenige ſein, ſonſt könnte nicht in

allen Schulen, sobald nur der Lehrer etwas taugt, ein ordentlicher, gemeinsamer Gesang hergestellt werden. Daß nun aber, wenn alle Genossen eines christlichen Volkes im Gesang unterrichtet werden, auch allen Gelegenheit geboten ist, von dem, was sie gelernt haben, Gebrauch zu machen, dafür ist nicht nur in unsern Tagen durch die allenthalben eingerichteten städtischen und ländlichen Singvereine gesorgt, sondern vor allen diesen und über ihnen allen besteht die Kirche mit ihrem Cultus. Es ist protestantischer Grundsatz, daß der Gemeindegesang auch wirklich von der Gemeinde in pleno ausgeführt wird; das ist ein Punct im Gottesdienst, wo sie in Person als Corporation sich activ verhält. Soll dieses evangelische Gut und Recht bewahrt bleiben, so muß jedes Gemeindeglied auch im Stande sein, sich am Gesang der Gemeinde mit zu betheiligen.

3. Liegt nach Obigem der Zweck noch mehr in der Zukunft, als in der Gegenwart, so ist dies doch nicht so gemeint, als hätte nicht das Kind auch in seinem Lebenskreise schon die Mittel, um an dem, was es lernt, sich alsbald auch zu erfreuen. So unmittelbar belohnt sich ja kein Lernen, wie das musikalische; das einfachste Liedchen, das das Kind allein oder mit andern singt, ist schon ein Kunstwerk und ein Kunstgenuß, ist Poesie in der Prosa des Lebens. So verpflanzt sich auch der Gemeindegesang schon in die Schule, er ertönt in der Schulandacht, die Jugend übt darin schon das Recht aus, das der Gemeinde zukommt.

4. Die Bedeutung des Gesangunterrichts besteht somit wesentlich darin, daß er ein Theil der ästhetischen Bildung ist, und zwar derjenige, der auch in die niedersten Kreise des Volkes eingeführt werden kann, also der populärste. (S. d. Art. Aesthetische Bildung in der Volksschule, Bd. I. S. 274.) Und da die ästhetische Bildung ein durchaus wesentlicher Theil aller wahren Bildung ist, so dürfen, wie Raumer bündig sagt, (G. d. P. III. 2. S. 217) „ohne Gesang Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht.“ Daß der Gesang beim Gottesdienst, bei Volksfestlichkeiten, bei der Hausandacht, bei Turnfahrten u. s. w. angewendet wird, das läßt jeden erkennen, daß dieser Unterrichtszweig einen praktischen Werth hat; aber er hätte diesen nicht, wenn nicht Religion und Leben das Moment der Kunst als poetischen Schmuck in ihren Kreis aufgenommen und dadurch der Pflege und Ausübung derselben eine gesicherte Stätte im nationalen Leben bereitet hätten. Außerdem verbindet sich damit noch ein und der andere Gewinn für die Gesammtbildung, den wir zwar nicht mit dem reinen Zweck aller und auch dieser Kunstübung verwechseln dürfen, aber in die pädagogische Bedeutung dieses Unterrichtsfaches miteinzurechnen haben. Hans Georg Nägeli sagt in der Vorrede zu seiner Gesangbildungslehre (1810): „Durch keine andere Kunst wird dem Kinde sein geselliges Verhältnis zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtsein gebracht. Früh lernt es auf diesem Lebenswege als Individuum seine sinnlich geistige Thatkraft, seine Kunstkraft kennen, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit andern Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen.“ (Letzteres ist freilich schon zu ideal aufgefaßt; der Lehrer kann im Gesang seiner Schüler schon ein Symbol, ein poetisches Abbild der Gemeinschaft aller Gläubigen und Seligen auf Erden und im Himmel erkennen, aber ob je ein Schüler auch beim schönsten Gesang, an dem er Theil nahm, diese Ahnung von seiner Bestimmung bekommen hat, ist uns sehr zweifelhaft. So müßen wir auch der Meinung von Golzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen ꝛc. 1. Aufl. S. 90, daß den Kindern auf dem Wege der Gesangsbildung — d. h. der Kunst, als Ersatz für die ihnen unzugängliche Wissenschaft — „ein Einblick in die Tiefen des innern Lebens zu verschaffen sei,“ mit der sehr prosaischen Behauptung entgegentreten, daß uns noch nie ein Kind vorgekommen ist, dem der Gesang, überhaupt die Musik, einen „Einblick in die Tiefen des innern Lebens“ gewährt hätte; sammt und sonders sehen sie Gesang und Musik als einen schönen Zeit-

vertreib, als einen lieblichen Schmuck des Lebens an oder auch als etwas, was nun einmal mit zum Lernen gehöre. Die Tiefen des innern Lebens, die in der Muſik zur Erſcheinung kommen, ſind ohnehin nur eben muſikaliſche Tiefen, in die man erſt allmählich bei wirklich fortgeſchrittener Kunſtbildung hineinſchauen lernt.) „Bald wird ihm," ſagt Nägeli weiter, „unter zweckmäßiger Leitung die Singſtunde unter allen Lehrſtunden die liebſte; er gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer ſo köſtlichen Gabe theilhaft macht." Das ſind Vortheile von nicht geringem Belang. Ebenſo iſt gewiß, daß die Bildung und Veredlung des Geſchmacks die Wirkung hat, daß der Zögling an Schlechtem, Gemeinem, Häßlichem kein Wohlgefallen mehr hat, alſo z. B. an bäuriſchem Gejohle ſich ſeiner Zeit nicht betheiligen wird. Nur muß, wenn dieſe Frucht wirklich reifen ſoll, nicht nur die muſikaliſche Bildung noch nach den Schuljahren fortdauern, ſondern auch die übrigen Seiten des jugendlichen Lebens müßten, ganz unabhängig von der muſikaliſchen Fortübung, unter der Zucht guter Sitte ſtehen; die Muſik allein vermag nicht einer Roheit zu ſteuern, die den ganzen übrigen Menſchen beherrſcht, ſondern in dieſem Fall wird ſie ſelbſt wieder in dieſe Roheit hineingezogen. Das iſt's, was uns bei den Productionen mancher Geſangvereine ſo ſtörend entgegentritt: aus der muſikaliſchen Cultur, die den Leuten beigebracht iſt, hört man die univerſale Uncultur heraus, die ſie beherrſcht. In dieſem Sinne fordern auch wir, daß das Leben und die Kunſt einander die Hände reichen müßen, aber dazu bedürfen wir keiner neuen ascetiſch-muſikaliſchen Bildungsorganiſation, ſondern einzig deſſen, was von jeher zu thun nöthig und möglich war, daß ſowohl der Muſikunterricht als die ſittliche Erziehung, jedes in ſeinem Theil, ſeine Schuldigkeit thue.

Ueber die Methode des Geſangunterrichts nach ſeinen verſchiedenen Arten und Stufen, ſoweit wir hier darauf einzugehen haben, bemerken wir Folgendes.

1. Wie das Kind lange zuvor, ehe es leſen und ſchreiben, d. h. die Sprache kunſtmäßig handhaben lernt, ſchon des Sprechens mächtig wird, ſo beginnt auch die Geſangsbildung nicht mit Tonleiterſingen oder gar mit Notenlernen, ſondern mit wirklichem Geſange; die Mutter ſingt dem Kinde vor, die Geſchwiſter ſingen zuſammen und das Kleine ſingt ohne weiteres mit. Sein Gehör faßt ohne alle künſtliche Vermittlung die Melodie auf und die Stimme reproducirt dieſelbe. Die muſikaliſche Begabung wird ſich ſchon an dieſem Anfang des Bildungsweges verrathen; das talentvolle Kind wird viel mehr von dem auffaſſen, was es hört und wird dasſelbe rein nachſingen, wird eine gehörte und angeeignete Melodie auch nie wieder vergeſſen, und wenn es dieſelbe irgendwo hört, die kleinſte Veränderung ſogleich wahrnehmen. Ebenſo wird es früh (mit 1—1½ Jahren ſchon) zu erkennen geben, daß, wenn z. B. die Mutter eine ſchöne, gebildete Stimme hat, es den uncultivirten Geſang ſeiner Kindsmagd ſehr wohl als den minderſchönen unterſcheidet. Das ſind erfreuliche Zeichen, die den Erzieher verpflichten, dem Talente bald die nöthige Nahrung zu geben, und zwar durch das Erlernen eines Inſtrumentes (ſ. die Art. „Inſtrumentalmuſik" und „Clavierſpiel"). Aber auch das weniger begabte, auf Muſik weniger aufmerkſame Kind muß nicht nur, wenn es mitſingen will, wegen Unſicherheit der Stimme nicht zum Schweigen verurtheilt, ſondern ausdrücklich aufgemuntert und angehalten werden, mitzuſingen. Wenn freilich abſolute Unfähigkeit Töne zu unterſcheiden, alſo Mangel an allem muſikaliſchen Gehör obwaltet, und dies nach langem und geduldigem Verſuchemachen einmal conſtatirt iſt, dann iſt jede weitere Mühe vergeblich und für Lehrer und Schüler eine Plage; wo aber ſolcher Naturmangel nicht vorhanden iſt, da wird ſich jenes anfängliche Schwanken und Detoniren allmählich geben. Das Zuſammenſingen zieht auch die unſicheren Stimmchen ins richtige Geleiſe. Man nimmt das in Familien wahr, wo häufig, etwa bei der Hausandacht, zuſammengeſungen wird; dasſelbe Reſultat zeigt ſich in Kleinkinderſchulen, wo die begabteren Kinder ſogar ſecundiren lernen, wenn die Lehrerin muſikaliſch genug iſt, um ſelbſt richtig zu ſecundiren. Es kann aber auch ſchon die Mutter, wenn das Kind eine Melodie einmal feſt inne hat, dazu ſecundiren; das

nöthigt den kleinen Sänger nicht nur, ſich ritterlich zu halten, es hilft ihm alſo der zweiten Stimme gegenüber zur Feſtigkeit, ſondern es macht dem Gehör auch ſchon das Schöne der Harmonie und die erſten, einfachſten Geſetze derſelben fühlbar. Nur greife man, um Material zu haben, nicht zuerſt nach den Sachen, die expreß für kleine Kinder gedichtet und componirt worden ſind, in denen ſo oft auch kein Fünkchen Poeſie iſt. Darunter meinen wir nicht bloß jene albernen Verschen, in welchen Fröbel den Ball, den Würfel u. ſ. w. anfingen läßt, um Poeſie und Geometrie, Spielen und Denken zu vermählen, oder jene aus den philanthropiſtiſchen Kreiſen hervorgehenden Aufklärungsliedchen, ſondern ſelbſt chriſtliche Reimereien, wie das oft abgedruckte: „Ich bin ein kleines Kindelein und meine Kraft iſt ſchwach," ſind ſo unkindlich, ſo kindiſch, daß ſie keinem Kinde von geſundem Sinne zuſagen; lieber ſingt es ſogar irgend einen baaren Unſinn, vergnügt ſich an Wörtern und Silben ohne allen Verſtand und Zuſammenhang. Und wie wenig haben wir nöthig, nach ſchlechter Waare zu greifen, da ſo viele wirklich poetiſche Gaben für unſere Kinder allenthalben bereit liegen! Lieder wie: „Müde bin ich, geh zur Ruh," — „Wie mit grimm'gem Unverſtand ꝛc. (Chriſt Kyrie, du wandelſt auf der See"), — „Horch, wie ſchallts dorten ſo lieblich hervor," (das Wachtelied) — „Loſet was i euch will ſage" (Hebels Nachtwächter), — „Weil ich Jeſu Schäflein bin," — „O du heilige, o du ſelige ꝛc." (deutſche Umbildung von O Sanctissima); ferner geiſtliche Arien (die dieſen Namen nur als Gegenſatz zum Figural- und zum Choralgeſang führen) wie „Großer Gott, wir danken dir," „Die Gnade ſei mit allen," „Wir werfen uns darnieder" (urſprünglich deutſcher Meßgeſang von Michael Haydn), „Mir iſt Erbarmung widerfahren," „Meine Seele ſehnet ſich" u. ſ. f., insbeſondere aber unſere Kirchenchoräle, beſonders die lebhafter rhythmiſirten, wie „Lobe den Herren, den mächtigen," „Lobe den Herren, o meine Seele," „Aus meines Herzens Grunde," „In dulci jubilo" ꝛc. — und neben dieſen weltliche Volkslieder, deren doch manche auch als Kinderlieder brauchbar ſind (wie: „Ich hatt' einen Kameraden," „Im Wald und auf der Heide," „Morgenroth" u. a.); dann wieder eine Mittelgattung, wie: „Die heiligen drei König', die kommen bei der Nacht," ꝛc.; — wie ſollte bei ſolchem Reichthum des deutſchen Volkes an den einfachſten, anſprechendſten Liedern nach Schlechtem gegriffen werden können! Es muß auch von dieſen erſten Geſangsſtoffen gelten, was von Jugendſchriften, namentlich Erzählungen für die Jugend gilt, daß ſie nur dann zugelaſſen werden dürfen, wenn auch der reife, gebildete Menſch ſich daran erfreuen kann, d. h. wenn ſie Poeſie haben.

In dieſer Weiſe, d. h. einfach nach dem Gehör, iſt der Geſangunterricht als Vorſingen und Einüben von Liedern fortzuführen, auch wenn das Kind bereits in die Schule eingetreten iſt. Wenn Bormann (Unterrichtskunde 1. Aufl. S. 178. f.) verlangt, daß immer erſt der Text ſicher auswendig gelernt ſein müße, ehe man ihn ſingen läßt, ſo ſind wir zwar mit der Motivirung, daß ja nicht das Wort zum Tone, ſondern der Ton zum Worte hinzukomme, nicht einverſtanden, weil dies, in ſolcher Allgemeinheit geſagt, nicht richtig iſt; die ſchönen Sequenzen des Mittelalters z. B. ſind wenigſtens anfangs einer ohne Worte ſchon vorhandenen Melodie unterlegt worden; große Meiſter, wie Mozart, haben ihre Arien oft ſchon fertig im Kopfe gehabt, ehe der Dichter mit den Worten fertig war; und ſo haben wir auch für unſere Schüler oft eine ſchöne Melodie im Auge, zu der wir erſt einen, wenigſtens einigermaßen geeigneten Text ſuchen. Das rein Muſikaliſche iſt unabhängiger von den Worten, als man gewöhnlich glaubt; wir haben darüber uns oben ſchon ausgeſprochen; wobei ſich aber von ſelbſt verſteht, daß, je genauer beides zuſammenpaßt, je mehr die Muſik in ihrer Art ein treues Abbild des Textgedankens iſt und umgekehrt, deſto vollſtändiger, weil poetiſch und muſikaliſch in gleichem Maße, auch der Genuß iſt. Aber mit der praktiſchen Regel Bormanns ſind wir dennoch einverſtanden; vornehmlich aus dem Grunde, weil dann die Ausſprache im Geſang eine reinere und richtigere ſein wird, als wenn Text und Melodie mit einander gelernt werden. Denn darauf muß gleich von vorn an ſtrenge geſehen

werden, daß die Worte richtig geſprochen werden, — eine Regel, die ſich freilich in erſter Linie die Lehrer merken müßen, die ſo gar leicht dazu kommen, beim Geſang in Schule und Kirche das I wie E, das E wie Ae (oder auch umgekehrt, das E in Ehre ebenſo ſcharf wie in Ewig), das U wie O, das O wie A, die Conſonanten entweder gar nicht oder ihrer mehrere als da ſind auszuſprechen. Jeder Unrichtigkeit im Intoniren muß von Anfang an entgegengetreten werden; es rührt das widrige Fallen, da die Schüler den Grundton, den ſie beim Beginn des Verſes in C hatten, in der letzten Note als A oder As ſingen, einzig daher, daß der Lehrer nicht genug auf ſcharfe Einhaltung der Intervalle hört und dringt; namentlich iſt es die Quart, die alle noch ungeſchulten Sänger gerne zu tief nehmen; das drückt dann auch die Terz herab und ſo ſinkt man von Zeile zu Zeile. Die Unterſchiede des piano und forte können auf dieſer Stufe noch nicht viel berückſichtigt werden; der Lehrer hat nur darauf zu ſehen, daß jeder Ton voll und hell aus der Bruſt kommt, Mund und Zähne gehörig, aber nicht in unſchöner Weiſe aufgethan werden; ein ſchüchternes Singen, das vielleicht erſt in der Mitte des Verſes recht hörbar wird, iſt ebenſowenig zu dulden, als jenes Geſchrei, da jeder Schüler den andern zu überbieten ſucht an Kraft der Stimme. Eine Menge böſer Gewohnheiten ſetzen ſich hier ſchon an, wenn der Lehrer ſtatt ihnen zu ſteuern, ſie entweder ſelber an ſich hat oder unbeachtet läßt; ſo der ſpeckige, kropfige Ton, mit dem ſo oft ſelbſt Geſangvereine behaftet ſind, die Größeres in Kirchen- und weltlicher Muſik unternehmen; ſo die falſche Trennung des Diphthongs, da z. B. im Wort heilig in der erſten Silbe der Laut i ſtatt des Lauts a gedehnt wird; ſo jene häßlichen Vorſchläge, da man keinen Ton friſch und rein ſo einſetzt, wie er heißen will, ſondern erſt von einer Terz oder Quart aus in ihn hineinrutſcht; ſo auch das abſcheuliche Hinüberziehen eines Tons in den andern, ehe noch zu dem zweiten die rechte Zeit da iſt. Im übrigen verweiſen wir auf die noch detailirteren Anweiſungen bei Bormann; wir halten nur die Forderung nicht für ganz angemeſſen, daß die Kinder, wenn ihnen der Lehrer eine Melodie vorſpielt (wozu auch wir die Geige für das bei weitem beſte Inſtrument halten), dazu leiſe aber erkennbar, ohne noch mitzuſingen, den Takt ſchlagen ſollen. Das wäre jedenfalls erſt für die folgende Stufe geeignet, wo in dieſer wie in andern Hinſichten der Schüler aus der Unmittelbarkeit herausgeführt wird und das, was er ſeither nur als Ganzes kennen lernte, was ihm als Ganzes lebendig entgegentrat, ſofort analyſiren muß (wie er, nachdem er ſchon längſt ſprechen kann, nur erſt im Lautiren die Wörter analyſirt).

2. Wie lange man auf dieſer erſten Stufe verharren ſoll, iſt nicht wohl im allgemeinen zu beſtimmen; Bormann a. a. O. ſagt nur: „Die älteren Schüler werden mit der Notenſchrift bekannt gemacht;“ Silcher läßt (Kurzgefaßte Geſanglehre, Tüb. 1845 S. 17.) den zweiten Curs ſchon im 8. Jahre beginnen. Es wird wohl hier theils auf die zu machende Erfahrung des einzelnen Lehrers und ſeiner wie ſeiner Schüler Befähigung, theils auch auf den ganzen Lehrplan und die auszumittelnde Stundenzahl ankommen, um hierüber zu entſcheiden. Das Weſentliche dieſer zweiten Stufe iſt, daß nicht mehr dem Gehör nach, ſondern nach Noten geſungen, d. h. in der Weiſe wirklicher Kunſtbildung, mit Einführung in die Geſetze und Zeichen der Tonkunſt verfahren wird. Was vorher unmittelbar aufgefaßt und reproducirt wurde, das Lied, das wird jetzt auf ſeine Elemente zurückgeführt, und erſt aus dieſen das Ganze wieder aufgebaut. Die einzelnen Töne müßen jetzt auf die Scala reducirt, dieſe mit all ihren Veränderungen, d. h. mit den verſchiedenen Tonarten ſowohl als mit den zufälligen durch Kreuz, Be und Auflöſungszeichen beſtimmten Erhöhungen und Erniedrigungen eingeübt werden. Man hat hiezu neuerlich einen eigenen Apparat (Geſangsapparat von Armin Früh, beſchrieben in Lübens päd. Jahresb. XI. 1857, S. 459) erfunden, der ſehr ſinnreich iſt; wir glauben jedoch, daß die Violine als Unterſtützungsmittel ausreicht, und daß noch mehr für dieſen Zweck das Clavier alle erforderliche Anſchaulichkeit gewährt, wo alle Tonveränderungen in Geſtalt von Taſten und ſchon fertigen Tönen dem

Schüler zur Evidenz gebracht und mit ihren Namen eingeprägt werden können. Man könnte fragen, ob das überhaupt nöthig ſei? Für diejenigen Kinder, die ſpäter den Geſang, überhaupt Muſik, als Kunſt fortſetzen ſollen, verſteht es ſich von ſelbſt; von ihnen müßen wir auch ſagen, je früher ſie die Notenkenntnis, die Taktarten u. ſ. f. ſich erwerben, um ſo beſſer iſt es; dazu iſt das 8. oder wenigſtens 9. Jahr nicht mehr zu früh. Aber gilt das auch von ganzen Schulclaſſen? Auch in gelehrten wie in Volksſchulen ſitzen viele Schüler, die ſpäter keinen Gebrauch mehr von Noten und Notenſchlüſſeln machen werden, iſt's alſo nicht purer Zeitverderb, dieſe Dinge auch in der Schule haben zu wollen? K. Reinthaler in Erfurt hat nach der Vorrede zu ſeiner „heiligen Paſſion in 6 Faſtenandachten" (Erfurt 1837) eine Menge von Chorälen und Chören vierſtimmig ohne Noten, bloß durchs Gehör, vollkommen ſicher eingeübt; und genau betrachtet ſingen auch die meiſten Mitglieder von Geſangvereinen, obgleich ſie die Noten vor ſich haben, doch nur nach dem Gehör. Dennoch müßen wir für die Schule, die Volksſchule wie die gelehrte, fordern, daß nach Noten gelehrt wird, und zwar aus folgenden Gründen: 1) Alle ſpätere Fortbildung, die dieſer oder jener Schüler erhalten mag, ſetzt voraus oder macht es wünſchenswerth, daß er die muſikaliſche Darſtellungsweiſe kenne. In Ländern, wo das kirchliche Geſangbuch mit Noten verſehen iſt, zumal bei den Reformirten, wo manche Gemeinden ihren Choral vierſtimmig ſingen, iſt das ſchlechthin nothwendig. 2) Ein methodiſcher Geſangunterricht, da der Schüler ein vollkommen klares Bewußtſein von den Intervallen, den verſchiedenen Längen und Kürzen, dem Takt u. ſ. w. erlangen ſoll, iſt ohne die Anſchauung, die die Noten gewähren, gar nicht möglich. Sind auch viele Schüler da, die nach dem Austritt aus der Schule vergeſſen, wie die Tonarten heißen und was für Vorzeichnungen ſie haben, dennoch iſt ſelbſt für ſie das Notenlernen ein wichtiges Hülfsmittel, um Melodieen richtig und feſt ſich einzuprägen. 3) Wird vollends in einer Schule einiger mehrſtimmige Geſang getrieben, ſo iſt es dazu gewiß viel mühſamer, die untern Stimmen ohne Anſchauungsmittel dem Gehör und Gedächtnis einzuprägen, da ſie wenig melodiöſes haben und die natürliche Neigung immer wieder zum unisono mit der erſten Stimme verlockt. Aber iſt denn die Mühe, die das Notenlernen verurſacht, nicht viel zu groß, zu zeitraubend im Verhältnis zu dem, was damit gewonnen wird? Der Aeſthetiker Viſcher ſagt in der Vorrede zum letzten Band ſeiner Aeſthetik, er habe wohl gefühlt, daß er von Muſik auch ein Genaueres verſtehen ſollte; aber immer habe er ein tödtliches Grauen vor den Noten empfunden, daher er die Bearbeitung des die Muſik betreffenden Theils ſeines großen Werkes einem Sachverſtändigen (Prof. Köſtlin in Tübingen) übertrug. Dieſes tödtliche Grauen vor den Noten iſt bei vielen andern bloß als permanente Abneigung vorhanden, die Noten einmal recht tüchtig und feſt ſich einzuprägen, da dieſe Arbeit ſelber um nichts mühſamer iſt, als leſen zu lernen, was doch Männer und Knaben nicht ſcheuen. Aber auch Schulmänner haben dieſem tödtlichen Grauen Recht gegeben und deshalb eine ſogenannte „Volksnote" erfunden, d. h. die Ziffernſchrift anſtatt der Notenſchrift, die ſchon von Rouſſeau, dem fanatiſchen Haſſer alles Beſtehenden, aller Cultur gegenüber der Natur, alſo auch der Notenſchrift wie der harmoniſirten Muſik, aufgebracht, aber wieder fallen gelaſſen worden war. Es hatte etwas plauſibles, ſtatt der dem Schüler ganz ungeläufigen Notenköpfe die ihm bekannten Ziffern zu ſetzen, die ja in der That auch die Intervalle richtig bezeichneten. Einzelne Männer, wie in Württemberg Auberlen, haben auf dieſem Wege große Erfolge erzielt, indem ihre Schüler ein in Ziffern dictirtes Stück aus ihren Heften ſogleich richtig zu ſingen im Stande waren.*) Allein wie dieſe Erfolge vielmehr der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer, als der Volksnote ſelbſt zuzuſchreiben ſind, ſo leidet die letztere an Gebrechen, die ſie bald wieder

*) Auch aus neuerer Zeit hört man noch von einer Erneuerung des Ziffernſingens in Frankreich durch einen Herrn Chevé; der Erfolg wird aber derſelbe ſein, wie einſt bei uns. (S. Lübens pädag. Jahresbericht, XII. 1858. S. 400 ff.)

zu antiquiren nöthigten. Abgeſehen von der großen Anſchaulichkeit, die die Notenſchrift bietet, und von der bewunderungswürdigen Leichtigkeit, mit der ſich alle die vielen Zeichen, die die Muſik zur vollſtändigen Selbſtdarſtellung in Schrift bedarf, in ihr vereinigen; abgeſehen ferner von der Unmöglichkeit, mit den Ziffern auch außer der Schulſtube und dem Chor des Zifferniehrers in der muſikaliſchen Welt durchzukommen, oder auch nur eine ordentliche Partitur in Ziffern zu ſetzen, liegt die Hauptſchwierigkeit darin, daß die Ziffernſchrift bei jeder Modulation des Tonſtücks in eine andere Tonart entweder umziffern, d. h. was anfangs z. B. 5 hieß, nun eine Weile als 1 behandeln muß (ſo in C iſt G = 5, moduliert nun das Tonſtück, wie ſelbſt das einfachſte es thut, nach der Tonart G hinüber, ſo iſt jetzt G = 1, C aber = 4), oder aber ihr Princip aufgiebt und den Schüler ganz rathlos läßt (denn wenn er ſich gewöhnt hat, die Ziffer 3 als Terz zu ſingen, ſo iſt im angegebenen Fall eine Weile nicht e, ſondern h die Terz, ſie klingt alsdann als Terz und doch ſtünde, weil c = 1 iſt, h = 7.) — Alſo Noten müßen die Schüler lernen, Wandtafeln mit großen Notenköpfen ſind dazu ſehr praktiſch; hat man die Zeit dazu, ſo iſt's ſehr gut, wie beim Schreibleſeunterricht, ſo auch hier die Schüler die Noten ſelbſt ſogleich ſchreiben zu lehren. Aber ſo wenig wir die Noten fallen laſſen, ſo gewiß auch müſſen wir, wie ſich von ſelbſt verſteht, die Intervalle durch Zahlen bezeichnen; jeder Muſiker ſpricht von Terzen, Quinten, Septimen ꝛc., daher für das erſte Stadium des Unterrichts die Bezeichnung der Töne durch Ziffern ganz zweckmäßig, ja nothwendig iſt. Nägeli hat die Melodik, Rhythmik und Dynamik getrennt behandelt, das iſt zwar peſtalozziſch geweſen, aber unpraktiſch; alle Taktarten z. B. an Einem Tone durchzuarbeiten ohne Melodie wäre tödtend langweilig für die Kinder. Giebt es doch gerade in der Muſik eine Menge von Zeichen, Regeln ꝛc., die am beſten bei erſter Gelegenheit beigebracht werden, ohne daß man einen eigenen Ort im Syſtem für ſie auszumitteln und darauf zu warten braucht. Man wird alſo erſt dieſe verſchiedenen Lehrſtücke in einander ſchieben müßen; wie ſich das in einfacher Weiſe bewerkſtelligen läßt, hat Silcher in der oben angeführten Geſanglehre gezeigt. An Liedern, die dem eben tractirten Penſum entſprechend, immer zugleich gelernt werden, wird ſofort immer das neu gelernte (z. B. eine neue Ton- oder Taktart, die verſchiedenen zufälligen Vorzeichnungen ꝛc.) eingeübt, das Alte daran wieder in Erinnerung gebracht. Manche Lehrer laſſen die Kinder, während ſie ein Stück ſingen, zugleich mit den Händen vor ſich hin und her den Takt ſchlagen; das iſt häßlich anzuſehen, faſt wie wenn man in einer Fabrik wäre, wo alle Maſchinen gehen. Es nützt ohnehin nichts, denn Kinder ſingen nicht nach dem Takt, den ſie ſchlagen, ſondern ſchlagen den Takt darnach, wie ſie ſingen, ob er nun richtig oder falſch, gleich oder ungleich iſt. Ebenſo häßlich aber iſt's, wenn der Lehrer, ohne daß dies abſolut nothwendig iſt, alſo auch bei eingeübten Sachen, mit dem Stock oder mit ſeinem Tritt den Takt hörbar macht; die rechten Kapellmeiſter dirigiren ganz ſtille, und in der Schule braucht überhaupt, was einmal gelernt iſt, nicht wie eine Oper oder Symphonie dirigirt zu werden. Einer beſonderen Dynamik bedarf es ohnehin nicht, da die wenigen Puncte, auf welche ſie ſich reducirt, das forte, fortissimo, mezzo forte, piano ꝛc., dann crescendo und decrescendo, ſich alle bei den Stücken ſelbſt gelegentlich vollkommen einüben laſſen. Die italieniſchen Namen ſind beizubehalten — es ſind ihrer ſo wenige, daß der Schüler ſie ſehr leicht ſammt ihren Zeichen behält. Sind einmal die wichtigſten Tonarten abſolvirt (4 Kreuze und 4 Be ſind das äußerſte, wozu man vorzuſchreiten braucht; es giebt Lehrer, die ſogar mit 3 Tonarten, C, F und G vollkommen ausreichen, da ſie, was in D und B ſteht, auf C, was in Es und E ſteht, auf F, was in A und As ſteht, auf G reduciren; jedoch iſt's gut, wenn die Schüler auch die übrigen bis zu obiger Gränze kennen lernen); ſind alle Taktarten, alle dynamiſchen Unterſchiede durchgenommen, dann bedarfs gar keines weitern Unterrichts, als der fortwährenden Einübung geeigneter Stücke, an denen alles Gelernte ſtets ſeine Anwendung findet und immer ſicherer ſich feſtſetzt. Hier ſind dann einſtimmige, zweiſtimmige, auch dreiſtimmige Sätze (ſei es daß der Lehrer die 3. Stimme

ſingt, oder daß die Altiſten ſie übernehmen) in gehöriger Abwechslung zu gebrauchen. Wenn wir für den erſten Unterricht, der das Gehör und die Stimme erſt grundlegend bilden ſoll, die Geige als beſtes Hülfsinſtrument empfohlen haben, ſo würde nun für dieſe Stufe, d. h. für eine wohlgeübte Oberclaſſe ein gutes Clavier weit das beſte ſein; namentlich viel beſſer als jede Schulorgel, da der Orgelton, der ohnehin nur in einem größern Raume ſchön iſt, wo er ſeine Macht entfalten kann, auch in kleineren Werken durch ſein gleichmäßiges Forttönen den Geſang zu ſehr deckt. Das Clavier empfiehlt ſich überdies darum, weil dann auch ſolche kleinen Chöre ausgeführt werden können, die urſprünglich mit Begleitung von Inſtrumenten geſetzt ſind. Wir ſelbſt ſind oft deſſen Zeuge geweſen, welch eine Freude es für eine wohleingeübte Schulclaſſe iſt, wenn ſie mit dem Clavier etwa Mozarts „Das klinget ſo herrlich," oder den Hochzeitchor aus Cherubinis Waſſerträger (natürlich mit anderem Text), oder den Jungfrauenchor „Lobt den Herrn zum Klange der Saiten," aus Mehuls Joſeph und Aehnliches ausführen kann. Das aber iſt dann eben des Lehrers Aufgabe — und zugleich die Probe für ſeinen Geſchmack, daß er, ſtatt ſich ein paar gedruckte Sammlungen anzuſchaffen und dieſe mit dem Guten und Schlechten, was darin ſein mag, Jahr aus Jahr ein zu treiben, vielmehr aus dem ganzen, unerſchöpflich reichen Schatze der Tonkunſt in allen ihren Gattungen das für Kindergeſang ſich Eignende ſelbſt ſammelt. Es liegen in Muſikwerken aller Art, namentlich auch in den älteren, einfacheren Opern eine Menge der ſchönſten, volksthümlichſten Motive, die, wenn ſie der Hof- und Reſidenzgeſchmack längſt vergeſſen hat, dem Volke noch erhalten zu werden verdienen. (Manches dieſer Art iſt in der Liederſammlung von Krauß und Weber, noch Ausgewähltere in einem kleineren Hefte: 24 mehrſtimmige Kindergeſänge für Schule und Haus, von Wanner, Tübingen bei Oſiander 1857, enthalten.) Die Texte müßen in allweg meiſt durch andere erſetzt werden, was aber — im Hinblick auf das oben über das Verhältnis von Text und Melodie Geſagte — bei einiger Bekanntſchaft mit deutſcher Poeſie und Literatur nnd bei einigem Geſchmacke nicht ſo ſchwer iſt. Was jedoch in keiner Schule fehlen darf, wo man es zu Leiſtungen von obiger Art bringt und wo nicht, das iſt eine gehörige Anzahl von Chorälen und eine Auswahl von Volksliedern. Die erſten betreffend, ſo müßen alle diejenigen, welche in der Kirche gebraucht werden, namentlich auch die zum liturgiſchen Theile des Cultus gehörigen, von der Schule vollkommen eingeübt werden, damit die junge Gemeinde mit der erwachſenen den Gottesdienſt feiern kann; muß doch oft die Jugend den Geſang der Gemeinde leiten helfen. Dieſe aber — auch darin müßen wir Bormann beipflichten — ſind durchaus einſtimmig zu ſingen, denn die Gemeinde ſingt die Melodie, und eine Altſtimme von irgend einem Choral inne zu haben ohne die Melodie heißt gar nichts von ihr haben. Dagegen paßt der zweiſtimmige Geſang für die im ganzen nicht vielen Choralmelodieen, die in der ſogenannten rhythmiſchen Form wirklich ſchön und ausdrucksvoll ſind, die aber in der Kirche ſo nicht geſungen werden; die Schule kann ſie dann als ihren Beſitz, als wirkliche geiſtliche Volkslieder anſehen. Die weltlichen Volkslieder ſind ihren Melodieen nach ebenfalls vortrefflich geeignet, nur ſind die erotiſchen Texte unbrauchbar. Die Unterlegung anderer Texte geht an, wenn der Urtext im Orte und der Gegend nicht gerade bekannt iſt; wo aber dies der Fall iſt, thut man beſſer, darauf zu verzichten, da die Unterlegung dann wahrgenommen wird und die Erinnerung an den Urtext die Sache ſchlimmer macht. Gerade das echte weltliche Volkslied, das im Volke nur mit ſeiner Melodie lebt, duldet weniger, als irgend ein anderes Geſangſtück, die Trennung von Text und Melodie. (Wer könnte z. B. zur Melodie von Uhlands „Ich hatt' einen Kameraden," von Silchers „Lorelei" einen andern, etwa erbaulich gemodelten Text ertragen?) — Da ein eigener Art. „Liederbuch" folgen wird, ſo begnügen wir uns, hier nur noch die verſchiedenen Sammlungen von Erk, die Sammlung des rauhen Hauſes: „Unſere Lieder," (1. Aufl. 1853) und die ſo viel Liebliches enthaltenden Silcher'ſchen „Kinderlieder" empfehlend zu erwähnen.

Das Wichtigſte iſt immer, daß der Lehrer eine tüchtige muſikaliſche Bildung habe, weshalb namentlich den Schullehrerſeminaren auch in dieſer Hinſicht eine große Aufgabe obliegt. Es kann ſehr viel geſchehen, wenn der Muſiklehrer am Seminar nicht bloß die einzelnen Zweige ſeiner Kunſt im Unterricht gut zu behandeln weiß, ſondern auch Eifer und Geſchick genug beſitzt, um größere Productionen claſſiſcher Werke zu unternehmen und dadurch den Geſchmack ſeiner Zöglinge zu bilden. Es hat ſolche Lehrer gegeben, die immer nur ihre eigenen Compoſitionen einſtudiren ließen; dagegen wüßten wir andere zu nennen, die ihre Seminariſten ſchon in die Meiſterwerke von Paleſtrina, Bach, Händel u. ſ. w. einzuführen verſtanden. Eine auf ſolchem Wege erlangte höhere Bildung kommt dann auch dem Geſange des einfachſten Liedes in der Schule zu ſtatten. — Weitere Erforderniſſe an den Singlehrer ſind allzuſelbſtverſtändlich, als daß wir ſie des breiteren auseinanderzuſetzen brauchten; wir erwähnen nur die ſtrenge Mäßigkeit, die Enthaltung von Spirituoſen, die Unterlaſſung des Rauchens, ſofort das Maßhalten in der Anſtrengung des Singens ſelbſt als ſolche ascetiſche Regeln, denen ſich ein gewiſſenhafter und verſtändiger Geſanglehrer unterwerfen muß.

3. Wenn der Schüler die Volksſchule, die niedere gelehrte und die Realſchule verläßt (die ſich in dieſem Fache gleichſtehen würden, wenn die beiden letztern ſich Zeit zu gleich ſorgfältigem Geſangunterrichte nähmen und die erforderlichen Lehrkräfte hiefür beſäßen), ſo fragt ſich, was iſt das Minimum, das man von ihm muß fordern können? Wir ſetzen dasſelbe nicht darein, daß er im Stande ſei, ein nicht ſchweres Stück erträglich vom Blatte zu ſingen. Dahin muß es jemand allerdings dann bringen, wenn er eine künſtleriſche Laufbahn einſchlagen will (wovon hier gar die Rede nicht iſt); und auch ohne dieſe Abſicht wird es bei Talent und Fleiß einem Schüler in nicht allzu langer Friſt gelingen, die Noten ſo ſchnell zu überſchauen, ſie ſich ſo augenblicklich in hörende Tonbilder umzuſetzen, dabei die mitwirkenden Factoren, die Vorzeichnung, das Tempo, die dynamiſchen Andeutungen u. ſ. w. ſo ſicher und klar alle zugleich im Auge zu haben, daß er vom Blatte richtig zu ſingen vermag. Aber das alles iſt dann ſchon die Frucht ſpeciell künſtleriſcher Begabung, während für den allgemeinen Zweck der Geſangbildung dies nicht gefordert, ſondern nur geſagt werden kann: der Schüler muß in dem bezeichneten Zeitpunct im Stande ſein, unter Leitung des Lehrers ein einfaches Tonſtück binnen kurzem ſo nach den Noten einzuüben, daß er desſelben vollkommen mächtig iſt. Das ſchließt in ſich, daß er auch über die Tonarten, wenigſtens bis zu der oben bezeichneten Gränze, Auskunft geben kann. Bei unſern Vereinsſängern, auch den eifrigen und brauchbaren, fehlt es freilich hieran nicht ſelten; hat es doch ſogar Opernſänger und Sängerinnen gegeben und ſoll noch heute dergleichen geben, die niemals Noten und Tonarten unterſcheiden lernten, ſondern alles nach dem Gehör ſich einprägten. Aber das iſt pure Faulheit; die wirkliche Einführung in die Kunſt fordert jene Kenntnis durchaus von jedem. — Weiter aber müßen wir als Ziel der Schulzeit das anſehen, daß der Schüler eine erkleckliche Anzahl von Geſängen feſt inne habe, ſo daß er ſie ſelbſt intoniren kann. Alſo vor allen eine Anzahl Choräle. Die preußiſchen Regulative von 1854 ſchreiben den Seminaren eine Zahl von fünfzig derſelben vor, welche Zahl Bormann a. a. O. auch für die Schule annimmt; die württembergiſche Synode hat im J. 1855 (ſ. Amtsblatt des ev. Conſ. I. Bd. S. 41—47) deren 80 namhaft gemacht. Die Auswahl hängt natürlich einerſeits davon ab, wie viele Melodieen in der Landeskirche gebräuchlich ſind, und andererſeits ſoll dieſelbe mit Rückſicht auf den religiöſen Memorirſtoff getroffen werden, damit, was als Lied auswendig gelernt wird, auch als Choral geſungen werden kann und umgekehrt. Den einzelnen Lehrern muß noch ein gewiſſer Spielraum gelaſſen werden; ein Mann, der mit wenigen Kräften nur eine kleinere Anzahl von Melodieen gut und ſicher eingeübt hat, verdient mehr Lob, als wenn er das Doppelte auf ſeinen Rechenſchaftsbericht ſetzen würde, aber viele Melodieen nicht rein und feſt gelernt wären. Außer den Chorälen muß es immer gewünſcht, reſp. gefordert werden, daß einiges andere der oben bezeichneten Art gelernt

ſei; bei Knaben z. B. dürfen Wander- und Turnlieder, patriotiſche Lieder nicht fehlen. Auch ſcherzhafte Geſänge, die ſich in den Gränzen des Anſtands halten, ſind ganz am Platze, wenn der Lehrer Humor genug beſitzt, um ſie in richtiger Weiſe zu behandeln; Herrn Urians Reiſe um die Welt, ſelbſt die Spittelleute Hoffmanns von Fallersleben haben mit Recht Eingang in Jugendliederbücher gefunden; was aber irgend zweideutig iſt, muß ſtrenge ausgeſchloſſen bleiben. Vollkommen Recht hat Lattmann, wenn er („über die Frage der Concentration" Göttingen 1860. S. 298 ff.) dem zweiſtimmigen Geſang für die Schulen den Vorzug gibt. „Das zweiſtimmige Singen in der Schule würde uns eine Jugend liefern, welche Luſt und Geſchick hätte, dieſe herrliche Kunſt in der Kirche und im Freien zu üben. Der vierſtimmige Geſang liefert uns Concert- und Ständchenſänger, der zweiſtimmige Geſang ein ſingendes Volk." Daß dies dreiſtimmige Sätze nicht ausſchließen ſoll, iſt a. a. O. S. 299 ſelbſt zugegeben; aber auch in dieſen müßen die beiden Oberſtimmen die eigentlich obligaten, die zweite alſo eine ſecundirende ſein.

4. Für die nächſten Jahre nach der Schulzeit treten andere Aufgaben und Geſichtspuncte ein. Die männliche, alſo namentlich die Gymnaſialjugend, verändert ihre Stimme, und der Lehrer muß dieſe für manche Stimme kritiſche Zeit ſehr wohl beachten, um ſie nicht durch Anſtrengung zu verderben. Es iſt dann ſchlechthin nöthig, das Singen eine Weile ganz ruhen zu laſſen und erſt wieder aufzunehmen, wenn die Stimme völlig zur Männlichkeit durchgebrochen, entſchiedener Tenor oder Baß geworden iſt.*) Da aber in höheren Lehranſtalten immer eine namhafte Anzahl ſolcher, die noch Knabenſtimmen haben, mit ſolchen, bei denen die Mutation vorüber iſt, ſich beiſammen findet, ſo läßt ſich ein vierſtimmiger Chor aus den Schülern ſelbſt herſtellen, der ſich, wenn die Mutation bei allen vorüber iſt, in einen Männerchor verwandelt. An den Gymnaſien und parallelen Anſtalten aller Orten hängt für den Geſang alles davon ab, daß man einen tüchtigen Geſanglehrer beſitzt, der nicht nur ſelbſt eine ſchöne Stimme und durchgebildeten, geſchmackvollen Vortrag, ſondern zugleich genug Kenntnis in der muſikaliſchen Literatur beſitzt, um das Geeignete an Chören herbeizuſchaffen und den jungen Leuten Begeiſterung dafür einzuflößen. Auch hier werden Choräle, religiöſe Chöre und weltliche Lieder nebeneinander hergehen. Aus der letztern Gattung werden vornehmlich die vaterländiſchen Geſänge von C. M. v. Weber, Kreuzer u. ſ. w., die Lieder von Th. Körner, E. M. Arndt, Uhland, J. Kerner u. ſ. w., die Volkslieder von Silcher den bleibenden Grundſtock bilden; denn was muſikaliſches Nationalgut iſt, das ſoll Schule und Gymnaſium dem Jüngling zu eigen machen und ins Leben mitgeben. Die religiöſen Geſänge finden ihre Verwendung beim Gymnaſialgottesdienſt. Auf die Wichtigkeit dieſer Verwendung hat Thaulow, Gymnaſialpädagogik §. 312, nachdrücklich hingewieſen; auch acceptiren wir es vollſtändig, wenn er hinzufügt: „Da ein Gymnaſium immer mehr oder weniger im Beſitze der verſchiedenen Stimmen für den mehrſtimmigen Geſang ſich befindet, ſo iſt es ein Zeichen einer wenig idealen Richtung der ganzen Anſtalt, wenn es dieſe ſchönen Mittel brach liegen läßt. Man muß überhaupt annehmen, daß die Gymnaſialſchüler, die meiſtens Söhne gebildeter Familien ſind, ein Inſtrument ſpielen lernen. Der Einfluß der Lehrer auf die Eltern muß hier das meiſte thun." — In Töchterinſtituten iſt vorerſt auf die Entwicklungsperiode ſorgfältig Rückſicht zu nehmen, da, bevor dieſe überſtanden iſt, anſtrengendere Singübungen gefährlich werden können. (Vgl. Raumer, a. a. O. S. 218.) Diejenigen aber, bei welchen dieſe Rückſicht nicht zu nehmen iſt, werden ſofort theils zum Chorgeſang vereinigt, theils, bei höherer Begabung an Stimme und Gehör, auch zum Sologeſang

*) Die Eßlinger Schulordnung v. J. 1670 rügt es als eine Unſitte, daß ſich oft Knaben „vor der Zeit zu tieferen Stimmen, als ſie Altershalber haben können, angewöhnen, und damit ſich ſelbſten zu andern Stimmen untüchtig machen." Dieſe Eitelkeit (ähnlich der vorzeitigen Bartzucht) wäre wohl weniger ſchädlich, als das zu lange fortgeſetzte Sopranſingen; aber das eine wie das andere muß während der Mutation unterlaſſen werden.

angeleitet. Für den erſtern Zweck ſind ſowohl zwei- und dreiſtimmige Lieder aller Art, als auch Chöre und Enſembleſtücke aus größeren Muſikwerken zu verwenden; letztere können entweder für weibliche Stimmen bearbeitet werden, wenn ſie nicht urſprünglich ſchon für dieſe beſtimmt waren, namentlich wenn das Clavier die vollere Harmonie durch ſeine Begleitung herſtellt; oder wird es wohl auch thunlich ſein, daß das männliche Lehrerperſonal an der Anſtalt, mit Hinzunahme weiterer ungefährlicher Herren, den Tenor und Baß übernimmt, und ſo ein vollſtändiger Chorgeſang ſich herſtellt, mit welchem auch Größeres aus dem Fache der Cantaten- und Oratorienmuſik unternommen werden kann. Beſteht am Orte ſchon ein Verein für ſolche Zwecke, ſo iſt es ganz paſſend, wenn die Gymnaſialſchüler oder Inſtitutsfräulein nicht nur den Productionen ſolcher Vereine als Zuhörer anwohnen, da für die muſikaliſche Bildung das Hören von gleich großer Wichtigkeit iſt, wie das Selbſtſingen, ſondern auch die Einleitung getroffen wird, daß die tüchtigſten Zöglinge ſich activ betheiligen dürfen. Ein Jüngling, ein Mädchen, welche einmal ein Meiſterwerk wie den Meſſias, wie die Schöpfung, wie den Paulus oder Elias, wie Mozarts oder Cherubinis Requiem treulich mit einſtudirt und mit aufführen geholfen haben, die haben daran nicht nur eine vortreffliche Schule gehabt, ſondern auch ein hohes Bewußtſein von dem Großen und Herrlichen der Kunſt ſelbſt und eine unvergeßliche Erinnerung gewonnen, die ihren Eifer für ſtets neue Unternehmungen belebt. Wir legen überhaupt auf dieſerlei Productionen, zu welchen ſich neuerlich auch in kleineren Städten die vorhandenen Kräfte zu vereinigen anfangen, einen ungemein hohen Werth für die allgemeine muſikaliſche Bildung; es iſt uns aus der Seele geſchrieben, was ein Correſp. der Allg. Zeitung, 1858 Nr. 339, Beil. S. 5483 ſagt: „Der gemiſchte Chorgeſang" (alſo wohlgemerkt, nicht der bloße Männergeſang, der, ſo ſchön er in ſeiner Art iſt, doch nur auf ein engeres Kunſtgebiet ſich beſchränkt,) „der gemiſchte Chorgeſang iſt der mächtigſte Hebel muſikaliſcher Erziehung. Er bildet das Publicum durch das Publicum, indem er durch den Mund des Publicums zum Publicum ſpricht. Er iſt das Syſtem des gegenſeitigen Unterrichts, auf die Muſik angewendet. Jede und jeder dieſer Damen und Herren, die da oben ſtehen und mit freudigem Schall die Luft erfüllen, ſind ebenſoviele Sendboten, welche die frohe Botſchaft deutſcher Tonkunſt in den Schoß der Familie tragen. Die Betheiligung des weiblichen Geſchlechts iſt von unſchätzbarer Bedeutung. Einem weiblichen Mund, ob er nun ſingt oder ſpricht, wohnt eine unwiderſtehliche Gabe der Ueberzeugung inne." — Was aber den Sologeſang (natürlich nicht zum Behufe der Künſtlerſchaft von Profeſſion) betrifft, ſo wird es ſich bald zeigen, ob die junge Sängerin (oder der Sänger, wiewohl beim männlichen Geſchlechte dieſer Unterſchied in geringerem Maße vorkommt) mehr nur für einfachen, liedhaften Geſang die geeigneten Mittel hat (dies iſt namentlich bei Altſtimmen das Gewöhnliche) oder ob ſie auch für colorirteren Geſang ſich qualificirt. Im erſtern Fall muß man nicht Läufe und Triller erzwingen wollen, ſondern deſto mehr darauf ſehen, daß auch die einfachſte Melodie mit reinem, ſchönem Ausdrucke geſungen wird. Im zweiten Fall gehen die Uebungen weiter, man wird Mozart'ſche, Weber'ſche Arien vornehmen; aber gerade damit auch dieſe gut geſungen werden, müßen einfache, ſchmuckloſe, aber eines ſeelenvollen Vortrags fähige Lieder daneben ſtets geſungen werden. Ein gemeinſames Gut für beide Gattungen ſind die herrlichen Lieder von Schubert, Mendelsſohn, Riehl (Hausmuſik), H. Marſchner, Fr. Lachner, F. Silcher, F. Schmidt, Kurſchmann u. a.; insbeſondere auch iſt auf die großentheils erſt nach dem Tode ihres Urhebers ans Licht getretenen 4 Hefte Lieder von Kauffmann (Stuttgart bei Ebner) aufmerkſam zu machen, die, wie einzelnes früher ſchon von demſelben geiſtvollen Muſiker erſchienene zu dem Beſten in dieſer Gattung gehören. — In Betreff der Methode, des richtigen Athemholens, des Scalaſingens und Solſeggirens, des An- und Abſchwellens u. ſ. f. verweiſen wir auf das, was Ranmer a. a. O. aufs bündigſte geſagt hat.

Es iſt noch Aufgabe unſeres Artikels, einen Ueberblick über die Geſchichte des Geſangunterrichts zu geben.

Man wird es uns zu gute halten, wenn wir auf die vorchriſtliche Zeit hier nicht zurückgreifen, denn wenn es bis jetzt der ſtrengen Geſchichtsforſchung nicht gelungen iſt, uns von der Art, d. h. vom wirklichen Klange griechiſcher und hebräiſcher Muſik eine befriedigende Vorſtellung zu geben,*) ſo wäre noch weniger damit gewonnen, wenn wir über den Geſangunterricht in den jüdiſchen Prophetenſchulen und in den Sängerchören des Tempels oder über die muſikaliſche Lehrmethode des Pythagoras u. ſ. f. etliche dürftige Notizen abſchrieben und das Uebrige, wovon man nichts kennt, hinzuphantaſirten. Was wir Muſik nennen, iſt eine weſentlich chriſtliche Kunſt; wir wagen es ſtark zu bezweifeln, ob wir, wenn Davids Sänger uns einen ſeiner Pſalmen nach ihrer Weiſe noch vortrügen, davon wirklich ſo erbaut wären, wie man es ſich in frommer Verehrung ſo gerne denkt; wir glauben auch, daß umgekehrt der königliche Sänger, wenn er Paleſtrina's, wenn er Marcello's, wenn er Mendelsſohns Muſik zu ſeinen Liedern hörte, dieſe herrlichen Harmonieen, für die erſt das Chriſtenthum und eine nur langſam vorſchreitende chriſtliche Cultur die menſchlichen Gehörwerkzeuge aufgeſchloſſen hat, ſchwerlich ſchön finden würde. — Der erſte, der uns als chriſtlicher Singemeiſter genannt wird, iſt ein Papſt: Gregor der Große (geb. 540, † 604). Nicht nur hat er, wenn wir es ſo nennen wollen, das erſte chriſtliche Choralbuch, nämlich ſein Antiphonarium, eine Sammlung der kirchlichen Meßgeſänge, angefertigt, das als authentiſche Urkunde, an St. Peters Altar mit einer Kette befeſtigt, aufbewahrt wurde, ſondern er ſtiftete auch eine Sängerſchule, um das, was dort in todten Zeichen niedergelegt war, als lebendige Tradition zu erhalten. Er nahm in dieſelbe, wie wenigſtens der Name Orphanotrophium annehmen läßt, arme Knaben auf, für deren Unterhalt hinlänglich geſorgt war; auch muß er ſelbſt oft als Lehrer fungirt haben, da man noch nach Jahrhunderten den Stock zeigte, mit dem er unter dieſem Corps Disciplin übte. Welch eigenthümliches Gepräge er dem Kirchengeſang gab, d. h. was das Specifiſche des gregorianiſchen Geſanges iſt, darüber ſ. d. Art. Gregor. Dagegen iſt es ein Stück der Methode des Unterrichts geweſen, daß Gregor, wie wenigſtens von vielen angenommen wird, die Bezeichnung der Töne durch die ſogenannten Neumen zuerſt angewandt, alſo wohl erfunden hat. Andere (z. B. Brendel, Geſch. d. Muſik, I. S. 11) glauben, er habe die Buchſtaben des Alphabets dazu gebraucht, alſo über den Text die die Töne bezeichnenden Buchſtaben geſetzt, was jedenfalls, wie die Eintheilung aller Töne in ſich ſtets correſpondirende Octaven, im Vergleich mit der äußerſt ſchwerfälligen und durch ihre Ueberfeinheit verworrenen Art, wie die Griechen das Tonſyſtem eingerichtet hatten, ein Fortſchritt von größtem Werthe war. Da aber (ſ. Schubiger, die Sängerſchule St. Gallens vom 8.—12. Jahrh., Einſiedeln 1858. S. 6) von vielen Antiphonarien des 9. und 10. Jahrhunderts, die in Neumen geſchrieben ſind, ausdrücklich geſagt wird, ſie ſeien genau nach dem authentiſchen Antiphonar Gregors gefertigt: ſo iſt es ſehr wohl anzunehmen, wenn auch nicht ſtricte bewieſen, daß ſchon Gregor dieſe Schrift anwendete. Dieſe Neumen ſind ſeltſame Figürchen, Striche, Häkchen, Puncte, deren jedes ſeine beſondere Bedeutung hat. (Schubiger führt in den beigegebenen monumenta dieſelben mit vollſtändiger Erklärung auf; es ſind ihrer 28, genannt Virga, bivirga, trivirga, punctum, bipunctum, subpunctum, apostropha, flexa, pes podatus, pes flexus resupinus etc.) Sie werden, ohne Linien, über die Texteworte geſetzt, geben aber dem Sänger bloß an, ob und wie weit der Ton ſich heben oder ſenken ſoll, was, da dieſe Figuren ſehr klein ausſehen, zu entziffern und genau zu treffen eine enorme Mühe gekoſtet haben muß, während überdies dem Sänger nicht angegeben war, wie der erſte Ton laute, von dem aus dann

*) Immerhin intereſſant iſt z. B. der Verſuch von Leopold Haupt (Sechs altteſtamentliche Pſalmen ꝛc. Leipzig 1854), aus den hebräiſchen Accenten, die er ungefähr wie die Neumen (ſ. unten) betrachtet, eine Melodie zu jedem Pſalm zu entziffern. Die auf dieſem Wege von ihm gefundenen Melodien laſſen ſich hören; daß ſie fremdartig klingen, ſpricht für ſie: das Ganze dürfte aber doch nur den Werth einer Hypotheſe anſprechen.

die übrigen erſt hätten bemeſſen werden können. (Die Neumen geben nur die relativen Hebungen und Senkungen, nicht aber, wie unſere Noten, die abſolute Höhe oder Tiefe eines Tones an.) Etwas hiernach richtig vom Blatte zu ſingen, war, wo nicht unmöglich, doch ſehr ſchwer; daher war die mündliche Tradition in Sängerſchulen ſo wichtig. Deshalb ſandten Gregor und ſeine Nachfolger mit den Miſſionaren häufig auch etliche ihrer Sänger aus; Pipin ließ von Stephan II. ſich deren zwölf ſchicken; Karl d. Gr., da er bemerkte, wie wenig ſeine fränkiſchen Sänger den päpſtlichen es gleichthaten, ließ etliche in Rom zu ihrer Ausbildung zurück, andere ſandte ihm der Papſt. Als die Stifts- und Kloſterſchulen unter Karl eingerichtet wurden, war der Geſangunterricht ein Hauptlehrfach; daß es Zeit und Kräfte bedeutend in Anſpruch nahm, glauben wir beim Anblick jener Neumen ſehr gerne. Immer aber waren es einzelne Klöſter, die der Tonkunſt mit beſonderem Fleiß oblagen und nicht nur für Reinerhaltung der alten gregorianiſchen Weiſen ſorgten, ſondern auch Talente beſaßen, die durch neue eigene Compoſitionen den Schatz der Kirche bereicherten. Schubiger giebt uns a. a. O. ein höchſt anziehendes Bild von dem muſikaliſchen Leben in St. Gallen, wo jede feſtliche Gelegenheit, z. B. Beſuche von Kaiſern, Biſchöfen, Einbringung neuer Reliquien ꝛc., benützt wurde, um mit neuen Poeſieen und neuen Compoſitionen aufzutreten. Es iſt vor allem der treffliche Notker († 912), der obwohl er ſtammelte, (daher Balbulus genannt), dennoch ebenſo talentvoller und gebildeter Poet als Muſiker war. Ihm verdankt man die Gattung kirchlicher Poeſieen, die man Sequenzen nennt (ſ. darüber z. B. Koch, Geſch. des Kirchenlieds S. 24. Lange Hymnologie S. 47. Wolf Ueber die Lais, Sequenzen und Lelche, Heidelb. 1841. Bilmar, Lit. Geſch. 6. Aufl. S. 241); ſein Media in vita sumus lebt als „Mitten wir im Leben ſind," noch in unſeren evangeliſchen Geſangbüchern fort. Schubiger hat eine große Zahl ſolcher St. Galliſchen Compoſitionen, in die moderne Notenſchrift umgeſetzt, a. a. O. mitgetheilt; es ſind wunderſame Tonreihen, weder melodiſch noch rhythmiſch nach unſern Begriffen, darin alſo gut gregorianiſch, ohnehin durchweg bloß einſtimmig, wie aller echt gregorianiſche Geſang (und wie alle Muſik vor Huebald [† 930], der die erſten Verſuche harmoniſcher Zuſammenſetzung machte) — und doch iſt unverkennbar muſikaliſche Phantaſie darin. Die Dom- und Parochialſchulen der ſpätern Jahrhunderte hatten alle die Pflicht und — gegenüber den ihnen Concurrenz machenden Schreibſchulen — auch das Privilegium, ſingen zu lehren; hieß doch der zweite Lehrer officiell Cantor. Wie viel Werth auf den Geſang gelegt wurde, beweiſen die Stiftungen für den Currendgeſang, — die pauperes, scil. scholares, anderwärts auch chorales, mendicantes, currendarii,*) in Eßlingen einſt — weil ſie Speiſen in natura einſammelten und dazu ein Geſchirr an der Seite trugen, vulgo „Häfelesbuben" genannt; ein Künſtlergeſchlecht, über deſſen Ungezogenheit in allen Jahrhunderten Klagen laut geworden ſind.**) Uebrigens

*) Luther gebraucht von ſich dafür den Ausdruck: Partheken-Hengſt, ohne Zweifel aus demſelben Stamme abzuleiten, wie unſer Wort: Partitur; Partie iſt die einzelne, ausgeſchriebene Stimme.

**) Helfenſtein (Entwicklung des Schulweſens in Frankfurt, I. Abth. 1858 S. 73) citirt eines Schulmeiſters Klagſchrift aus dem 16. Jahrh., wo es heißt: „Es bedünket mich eine große Unordnung ſein, wann ſondertich Sonntags einer durch die Gaſſe geht, fürnemtich da hebig (wohlhäbige) Leuth wohnen, ſo findt man für jederm Hauß einen Jungen, ſonderlichen ſingendt ſtehen, da auch ider einen beſonder Sang ſingent, alſo durch einandee laudent, das einer weder Weiß noch Word vernehmen kann." — Neuerlich hat eine Monographie auf dieſes Inſtitut und ſeine Reſtitution wieder aufmerkſam gemacht: Marquardt, die evangeliſche Currende, Berlin, 1858. An manchen Orten wuede die Currende erſt in der Reformationszeit eingeführt, um den evangeliſchen Geſang zu fördern und zu unterſtützen, ſo in Braunſchweig, ſ. Heppe, Geſch. des deutſchen Volksſchulweſens III. S. 240. Dort aber „wueden ſpäter dieſe Singſchulen überflüſſig. Die Melodieen der Kirchentieder waren den Gemeinden geläufig geworden, und der Geſang auf den Straßen war nicht ſehr erbaulich." Das iſt er auch heute nicht, wenn kein ordentlich ge-

wurden nicht nur dieſe, ſondern die Schüler insgeſammt zum gottesdienſtlichen Geſange als regelmäßiger Singchor verwendet. Deshalb mußte auch der Unterricht ein wirklicher Muſikunterricht, nicht bloß ein Einüben der Geſänge nach dem Gehör ſein. Inzwiſchen aber war dies dadurch erleichtert, daß — man darf wohl, trotz den nicht ganz ſichern Nachrichten annehmen, ſeit Guido von Arezzo, (einem Benedictinermönch, † um 1050) — die alten Neumen aufgegeben und mittelſt horizontaler Linien (zuerſt nur zweier, für c und f, jene grün, dieſe roth, dann zwiſchen beiden einer dritten, und unter f einer vierten, wie noch heute für die gregorianiſchen Geſänge nur vier Linien gezogen werden) und mittelſt verſchiedener Schlüſſel dem Sänger jeder Ton genau nach Höhe und Dauer vorgezeichnet werden konnte. Das war zur Nothwendigkeit geworden, ſeit man harmoniſche, ja ſehr kunſtvoll verſchlungene contrapunctiſche Sätze zu lernen hatte; die Tonmeiſter des 15. Jahrh. begnügten ſich nicht, wie die neueren, vierſtimmig zu ſetzen, es mußte 8, 12, 16ſtimmig ſein.

Die Schulordnungen der Reformationszeit nahmen alle den Geſang der Kirchenlieder unter die Hauptaufgaben der Schule auf. Für die Volksſchulen begnügte man ſich, (ſ. z. B. die württemb. Kirchenordnung v. 1559, Fol. 319, die pommer'ſche v. 1563, bei Vormbaum, ev. Schulordnungen I. S. 177) mit der Forderung, daß die Kinder die Kirchengeſänge, d. h. die Choralmelodieen lernen ſollen, wie es einfach durch Vor- und Nachſingen geſchieht. Dagegen war man noch ganz an die mittelalterliche Anſchauung gewöhnt, daß die lateiniſchen Schulen auch den Knabenchor für kirchliche Feierlichkeiten zu liefern haben; deshalb wurde von ihnen ein wirklicher Unterricht in der Muſik als Kunſt verlangt. Die württemb. Kirchenordnung macht zwar Fol. 214 f. wieder einen Unterſchied zwiſchen den „geringen Schulen," d. h. den lateiniſchen Schülern in kleineren Orten, wo die Schüler nur an zwei Tagen in der Woche mit Kirchengeſängen geübt werden ſollen, und zwiſchen bedeutenderen Anſtalten, wie in Stuttgart und Tübingen; aber in den letztern ſoll nicht nur täglich um 12 Uhr (dieſe Tageszeit ſetzen auch viele andre Kirchen- und Schulordnungen hiefür feſt) eine Viertelſtunde lang Unterricht gegeben werden,*) ſondern dieſer ein wirklicher Unterricht ſein, nicht bloß usus (wie es heißt), ſondern auch Mittheilung der praecepta. Die genannte pommer'ſche Schulordnung (a. a. O. S. 171) ſagt: „Wenn Choralgeſänge, lateiniſch oder deutſch in der Schule proponirt werden" (NB. unter Choralgeſängen ſind nach dem damals noch geltenden Sprachgebrauch nicht unſere Kirchenmelodieen, ſondern Chöre, alſo auch Figuralgeſänge, Motetten u. dgl. zu verſtehen, doch wird ſchon in der Eßlinger Schulordnung v. 1599 choraliter, wobei alle mitſingen können, und figuraliter unterſchieden), „ſollen die Kinder, (die lateiniſchen Schüler) „mit den andern" (d. h. der ältern Claſſe) „ſolmiſiren und ſingen, und alſo nach der Hand ad musicam gewöhnt werden, daß ſie voces musicales und ſolmiſiren lernen." (Dieſes ſolmiſiren, ſogenannt nach der von Guido von Arezzo ſtammenden Bezeichnung der Töne mit ut re mi fa sol la si, — eine noch heute von vielen gebrauchte, in Frankreich und Italien allgemein übliche Nomenclatur der Scala, in welcher man neuerdings nur do ſtatt ut zu ſingen pflegt — heißt, die Töne und Intervalle für ſich, nicht als Melodieen und darum auch nicht mit einem Texte, ſondern nur mit ihren techniſchen Namen ſingen, alſo überhaupt im Gegenſatze des Liederſingens, methodiſch Muſik lernen. Der urſprüngliche Begriff der Solmiſation

bildeter Präfect den Geſang leitet; wo aber hiefür geſorgt werden kann, da iſt das Inſtitut nicht nur als ehrwürdige Reliquie aus alter Zeit, ſondern auch um der vielen guten Dienſte willen, die zu leiſten es fähig iſt, der Erhaltung und Pflege in hohem Grade werth.

*) Die Eßlinger Sch.-O. von 1599 ſagt charakteriſtiſch: „Hora 12 iſt es genug, das die Musica eine halbe Stund exercirt werde. Dann die Muſic nicht das Principal iſt im Studieren. Und kann die übrige halbe Stunde voll nützlich angelegt werden, die jetzt folgen wirdt. Und wenn die Knaben ſollen eine gantze Stund ſingen, ſonderlich in 1m beſchloßenen Gemach werden ſie im Kopf müd, und leindt zum nachfolgenden Studio etwas verdroſſen. Dann ſingen iſt eine Arbeit, wenn mans lang und ſtreng aneinander treibt."

ſchloß noch vieles Techniſche in ſich, was ungemein ſchwierig zwar, aber mit der Ausbildung unſeres gegenwärtigen Notenſyſtems von ſelbſt wegfiel.) Am umfaſſendſten ſpricht ſich die Schleswig-Holſteiniſche Kirchenordnung von 1542 (Vormbaum S. 40 f.), zum Theil wörtlich mit andern norddeutſchen KK. OO. übereinſtimmend, und in einer Weiſe aus, die zugleich den allgemeinen Bildungswerth erkennen läßt, den man dieſem Unterrichtszweige zuſchrieb: „Um zwölfen alle Werckeltage ſoll der Cantor alle Jungen, große und kleine, ſingen lehren, nicht allein aus Gewohnheit, ſondern auch mit der Zeit künſtlich“ (dies erklärt die Braunſchweiger Schulordnung v. 1528: „daß die Kinder lernen verſtehen die voces, claves etc.“) „nicht allein den langen Sang“ (damit muß wohl die Choralmelodie gemeint ſein, die durch alle Verſe hindurch ſich gleich bleibt und ſo beim Abſingen des ganzen Liedes ein langer Sang wird); „ſondern auch in figurativis etc. Dem ſollen die Pädagogi, die in der Kirche ſingen müßen, ummeſchicht (d. i. abwechslungsweiſe) nach Gelegenheit in der Schule helfen; auch ſollen ihm helfen alle Schulgeſellen, außer dem Rector, wenn er mit ſeiner Cantorei ein Feſt will machen in der Kirche, daß alſo die Kinder in der musica luſtig und wohl geübet werden, daraus ſie auch wackere und geſchickte Kinder werden, andere Künſte zu lernen; denn die Muſica iſt eine Kunſt von den freien Künſten, die man den Kindern von Jugend auf ſein und faſt wohl lehren kann, und dann zum beſten auch wohl brauchen kann, ſo wohl als andere Künſte: wenn ſie aber alleine gelernt wird und nicht andere Künſte darbei, ſo machet ſie loſe Gengere (Gänger? Herumläufer?) und wilde Leute. Unſern Kindern wollen wir ſolchen Mißbrauch verhindern und laſſen ſie andere Künſte auch lernen, Gott zu Ehren.“ — Wie Luther ſelbſt von der Muſik dachte, iſt allbekannt; wir erinnern nur an ſein encomion musices v. J. 1538 und fügen bloß, auf oben Geſagtes zurückblickend, Folgendes hinzu: Luther hielt zwar, wie jeder weiß, die Muſik als eine Tröſterin, die böſe Gedanken und Anfechtungen vertreibe, hoch (wie wir uns dieſe Wirkung zu erklären haben, iſt oben gezeigt); auch rühmte er, daß ſie uns von böſer Geſellſchaft fern halte (das thut jede gute Unterhaltung ebenfalls, auch kann die Muſik unter Umſtänden in Geſellſchaftskreiſe führen, aus denen ein junger Menſch beſſer wegblieb); aber eine poſitiv ſittliche Wirkung ſchreibt auch er ihr nicht zu, außer ſofern jede Befreiung des Gemüths eine ſolche ausübt. Dagegen hat er ein wahres und lebhaftes Gefühl für die reine Formſchönheit; er ergötzt ſich höchlich an jenem kunſtvollen Satze, da „einer eine ſchlechte Weiſe oder Tenor“ (d. h. den cantus firmus, den auch in den erſten evangeliſchen Choralbüchern gewöhnlich die höhere Männerſtimme zu ſingen bekam, während Sopran, Alt und Baß nur begleiteten oder figurirte Gänge machten) „herſinget, neben welcher 3, 4 oder 5 andere Stimmen auch geſungen werden, die um ſolche ſchlechte einfältige Weiſe oder Tenor gleich als mit Jauchzen gringsherumher um ſolchen Tenor ſpielen und ſpringen, und mit mancherlei Art und Klang dieſelben wunderbarlich zieren und ſchmücken und gleichwie einen himmliſchen Tanzreihen führen, freundlich einander begegnen und ſich gleichſam herzen und lieblich umfangen. Alſo daß diejenigen, ſo Soliches ein wenig verſtehen und dadurch beweget werden, ſich des heftig verwundern müßen und meinen, daß nichts Seltſameres in der Welt ſei, denn ein ſolcher Geſang mit vielen Stimmen geſchmückt.“ Beſſer kann man die reine Kunſtwirkung in der That nicht ausdrücken. Es iſt das Wohlgefallen, die Freude an der Schönheit der Form, an den Tonbildern als ſolchen; jene himmliſchen Tanzreihen, jenes Herzen und Umfangen ſind Bilder, ſind Vergleichungen, die ſich dem poetiſchen Geiſte Luthers beim Anhören der Muſik darbieten und die ihm den Genuß erhöhen, wie jede treffende Vergleichung uns die verglichene Sache ſelber in ein reizenderes, klareres Licht ſtellt, aber es iſt nicht Abſicht und Zweck der Muſik, ſolchen Tanzreihen und ſolches Herzen und Umfangen darzuſtellen, wie dies ein Maler zum Gegenſtand nehmen könnte. In dieſem Schönen, dieſem „Seltſamſten, was es in der Welt giebt,“ erkennt und genießt Luther eine Gabe, eine köſtliche Creatur Gottes, ein Werk Gottes, in dem wir auch ſeine Weisheit erkennen; alſo das Schöne der Muſik ſelbſt, ihr eigenſtes, wunder-

bares Weſen, nicht erſt ihre ausdrückliche Verbindung mit religiöſen Worten, ſtimmt den Mann zu Dank und Anbetung.

Wir gehen weiter in der geſchichtlichen Darlegung. Daß jene geſetzlichen Verordnungen nicht nur auf dem Papier ſtanden, ſondern ein reges muſikaliſches Leben in die Schulen kam, das beweiſen uns die vielen Compoſitionen, die ausdrücklich für die Jugend beſtimmt wurden. So z. B. giebt es eine Menge von Gregoriusliedern, d. h. mehrſtimmigen Geſängen zur Feier des auch in der evangeliſchen Kirche noch fortdauernden Gregoriusfeſtes (Joh. Eccard hat deren mehrere vortreffliche componirt); ſo giebt uns Becker in der Schrift: die Tonwerke des 16. und 17. Jahrh., 2. Aufl. 1855. S. 295—302 von einer großen Menge von Compoſitionen für die Schule genauere Nachricht. Da kommen ſchon 1512 von Agricola melodiæ scholasticæ sub horarum intervallis decantandæ vor; da giebt 1534 der berühmte, von Luther hochverehrte bayeriſche Kapellmeiſter Ludwig Senfl ein Heft heraus: Varia cantionum genera, quibus tum Horatius tum alii egregii poëtae graeci & latini, veteres & recentiores, sacri & profani usi sunt, suavissimis harmoniis composita a Ludovico Senfelio. Im Jahr 1550 bekommen wir „geiſtliche Ringeltänze aus der h. Schrift, vor die Jugend.“ Zu Frankfurt erſcheint 1605 ein „Catechismus D. Lutheri von Wort zu Wort in vier Stimmen, ſchön und lieblich componirt, beneben einem Bericht, wie junge Knaben und Mägdlein innerhalb zwölf Stunden die musicam begreifen können;“ im folgenden Jahr edirt Bodenſchatz ein florilegium selectissimorum hymnorum, quatuor vocum, qui in gymnasio Portensi in laudem divini numinis ut et pro felici in studiis progressu, singulis diebus festis ot profestis nec non sub exordium et finem lectionum publicarum ab alumnis decantantur. — Die Melodie von weltlichen, ſogar lasciven Liedern nicht nur für die Jugend, ſondern für die Gemeinde und ihren Gottesdienſt in geiſtliche Lieder umzuwandeln, trug man kein Bedenken; die Melodieen erlaubten dies ſehr wohl; man weiß, welch eine große Anzahl unſerer frömmſten Choräle urſprünglich die Melodieen von Liebes-, Jagd-, Wanderliedern ꝛc. waren. Im J. 1571 erſchien in Frankfurt ein Liederbuch, das ganz dem Zwecke dient, weltliche Melodieen in einen edleren Textrahmen zu faſſen, um ſie ſo dem Volke und der Jugend zu erhalten, ohne doch durch ſchlechte Texte den Geſang derſelben verderblich zu machen. Es führt den Titel: „Gaſſenhauer, Reiter- und Bergliedlein, chriſtlich moraliter und ſittlich verändert, damit die böſe ärgerliche Weiß, unnütze und ſchambare Liedlein auf Gaſſen, Feldern und anderswo zu ſingen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geiſtliche, gute und nützliche Text und Wort drunter haben könnte.“

Das 17. Jahrhundert, in welchem zu dem Lieder- und Melodieenſchatz der Reformationszeit noch die herrlichen Geſänge von Scheidemann, Prätorius, Schop, Crüger, Ebeling (dem Componiſten der Paul Gerhard'ſchen Lieder) hinzugekommen waren, ließ auch in den Schulen den Geſang nicht fallen, ſo ſehr unter den Stürmen des dreißigjährigen Krieges das inter arma silent artes auch den Geſang in Kirche, Schule und Haus treffen mußte. Wir wollen nur zwei amtliche Belege anführen. Bei einer Viſitation der Schulen in Marburg im J. 1628 (ſ. Heppe, I. S. 303) wird angeordnet: „Weil vor dieſem in der Bürgerſchule die musica figuralis exercirt und zum wenigſten die principia der Jugend beigebracht, dieſelbe auch hernach im pædagogio weiter geführt worden, ſo ſollen inskünftig und jetzo alsbald die præceptores civici die præcepta mit der Jugend tractiren, auch ad praxin ſchreiten, damit ſie beim nächſten examine und alſo inskünftig jederzeit ein Stück, zwei oder drei figuralitor ſingen und die Probe thun können.“ Ein württembergiſches Generalreſcript vom J. 1672 (in der Cynosura eccles. enthalten) befiehlt: „Die musica ſoll in Particularſchulen von den præceptoribus docirt werden und darin floriren, es ſoll dannenher kein Knab der Reception in ein Kloſterſchul leichtlich gewärtig ſein, der nicht die principia musicæ dergeſtalt gefaſſet, daß er bei weiterem exercitio das ſeinige mitleiſten könne.“ Aus den lateiniſchen Schulen giengen die Kirchenſänger hervor, die bei Kirchenſtücken mitwirkten (bis zu

Mattheſons Zeiten, d. h. um 1700, durfte kein Frauenzimmer bei einer Kirchenmuſik activ ſich betheiligen); Hentſchel ſagt über den Unterricht, den jene Knaben erhielten, (a. a. O. S. 416:) „Man machte mit den Noten nicht viele Umſtände, wenigſtens dachte man nicht daran, die Kinder durch einen Jahre lang dauernden theoretiſchen Curſus zum ſelbſtkräftigen Singen nach Noten zu führen. Man ſpielte vor und ließ nachſingen; einzelne Knaben bildeten ſich durch ihren glücklichen Ton-Taſtſinn zu Vorſängern aus, ja es fand ſich auch einer und der andere, der unter Einwirkung günſtiger Nebenumſtände ſich zu wahrer Tonanſchauung erhob und ſich alsdann im Treffen beſonders hervorthat.“ Sebaſtian Bach (ſ. Winterfeld, der evang. Kirchengeſang, III. S. 265) ſtellte ſeinen Thomasſchülern in Leipzig das Zeugnis aus: „17 davon könne er als Sänger brauchen, 20 müßen ſich erſtlich noch mehr perfectioniren, um mit der Zeit zur Figuralmuſik gebrauchet werden zu können, 17 aber ſeien ſchlechthin untüchtig.“ Der Pietismus — ſchon durch die Privatverſammlungen auf Geſangscultur hingewieſen und in Hervorbringung eigener Melodieen ſehr fruchtbar (ſ. das Freylinghauſen'ſche Geſangbuch mit Noten) — hat auch in ſeiner pädagogiſchen Wirkſamkeit dem Geſang alle Ehre angethan; Francke verwendet (ſ. „Einrichtung des Pädagogiums“ S. 241 ff.) großen Fleiß auf methodiſchen Unterricht; den Noten ſollen gleich von Anfang Worte unterlegt werden, damit das la la ꝛc. den Kindern nicht Langeweile mache; zu der Scala auf und ab läßt er die Worte ſingen: Aus der Tiefe ruf ich Herr zu Dir, neige Deine Ohren Herr zu mir. Jeder Schüler muß ſein Arienbüchlein haben; den Baß zur Aria ſingen die Altiſten. Es ward im Waiſenhaus zu Halle ein Saal eingerichtet zu Singübungen und Productionen, an welchen auch Zuhörer Theil nehmen durften und die, ohne daß man etwas anders that, als ſingen, doch von ſelbſt zu muſikaliſchen Erbauungsſtunden wurden. Wie ſorgſam auch die Brüdergemeinde den Geſang unter Jungen und Alten pflegt, iſt bekannt; die Glieder dieſer Genoſſenſchaft haben von Jugend auf einen ungemeinen Vorrath von Melodieen im Gedächtnis.

Weit weniger günſtig ſtellte ſich — was charakteriſtiſch iſt — die ganze aufklärende, realiſtiſch-philanthropiſche Pädagogik zum Geſange. Es war ſchon bezeichnend, daß Amos Comenius (didact. magna cap. 21) in ſeiner Methode der Künſte den Grundſatz aufſtellt: „Was zu thun iſt, lernt man durch das Thun. Die Mechaniker halten ihre Lehrlinge nicht mit Betrachtungen hin, ſondern ſie laſſen dieſelben ſich verſuchen. Das Schreiben lernt man durchs Schreiben — das Singen durchs Singen.“ So mußte auch der Grundſatz des Philanthropismus, daß man Sprechen durchs Sprechen lernen ſoll, aufs Singen angewendet allen Unterricht in den Regeln der Kunſt ſelber als überflüſſig erſcheinen laſſen. So weit gieng man zwar nicht, wie man ja auch im Sprachunterricht die Regeln nicht völlig entbehren konnte; mußte doch bei den Gottesverehrungen im Deſſauer Philanthropin ein geübter Chor mitwirken. Aber mit der Luſt und Liebe, wie in Halle, betrieb man den Geſang nicht; ſelbſt der treue Genoſſe des Domherrn von Rochow, G. J. Bruns, der ein Muſiker von Profeſſion und bereits als Domorganiſt nach Halberſtadt berufen geweſen war, ſcheint ſeine Thätigkeit ſo ſehr den philanthropiſtiſchen Hauptgegenſtänden gewidmet zu haben, daß für muſikaliſches Wirken nicht viel übrig blieb. Am wenigſten hat Locke Sinn und Verſtändnis für dieſe Kunſt gehabt; er weiſt ihr unter allen Geſchicklichkeiten die letzte Stelle an und meint, in dem kurzen Leben habe man immer wichtigere und nützlichere Dinge zu thun. Rouſſeau, ein muſikaliſch ſehr begabter Menſch (er ſchrieb z. B. einſt eine kleine, melodiereiche Oper), hat — wie Raumer ſagt, hier einmal ſein Huronenideal vergeſſen; er fragt nicht: wozu die Muſik nütze ſei. Aber ſein Syſtem hat für Geſangesbildung keinen Raum; wer da behauptet, der Menſch habe nur drei Bedürfniſſe: Ruhe, Nahrung und ein Weib, der wird als Pädagog für die Kunſt ſo wenig etwas leiſten, als für Religion und Wiſſenſchaft. Freilich wollte auch dieſe Periode dem Volksgeſang ihren Tribut geben, d. h. ihn für ihre Tendenzen benützen; ſie gab dem Volke das Mildheim'ſche Liederbuch; aber das Volk ſang dieſe ledernen Reime nicht, in denen es nichts

als die Proſa des Lebens, das Geſchäft des Handwerkers, die Arbeit des Landmanns ꝛc. in dürren Worten wiederfand. Die vollkommene Unfähigkeit dieſer Zeit, das Volksthümliche zu verſtehen, während ſie meinte, alles populariſiren zu müßen, documentirte ſich auch hierin. — Peſtalozzi dachte von Anfang und lange nicht daran, daß ſeiner Trias von Wort, Zahl und Form auch in der Macht des Tones noch ein Glied zuwachſen könne. Als es aber galt, die abſolute Methode als diejenige zu erweiſen, die ſich auf alle Lehrfächer anwenden laſſe, da konnte auch der Verſuch nicht ausbleiben, peſtalozziſch ſingen zu lehren, wie man peſtalozziſch rechnete, Formen- und Sprachlehre trieb. Es war der ſehr verdiente, talentvolle Hans Georg Nägeli, der (in Gemeinſchaft mit Pfeiffer) nach peſtalozziſchen Grundſätzen eine Geſangbildungslehre verfaßte, die 1810 erſchien. Die peſtalozziſchen termini fanden auch hier Platz; man ſprach von der im Kinde liegenden Tonkraft, die durch Tonanſchauung ins klare Bewußtſein und zu ſelbſtändiger Handhabung erhoben werden, und ſo in ihrem Theil das Volk bilden helfen ſollte; wie jeder im Volke leſen und ſchreiben, rechnen und zeichnen ſoll, ſo müße auch jeder ſein Notenblatt ſicher abſingen können und dadurch ein nationaler Geſang hergeſtellt werden. Nägeli's Methodik war zwar — echt peſtalozziſch — viel zu umfangreich; ſo richtig der Grundgedanke des Elementariſirens auch hier iſt, um dem Schüler immer nur eines, und dies vollkommen anzueignen, ſo hält doch auch hier das Streben nach Lückenloſigkeit zu lange beim einzelnen auf; aber die Männergeſangchöre, die Geſangfeſte, die in der Schweiz und in Deutſchland allenthalben ſich gebildet haben und in Blüte ſtehen, haben in der That ihre geſchichtliche Wurzel in jenen Ideen der peſtalozziſchen Schule, freilich ſo, daß wir die perſönliche Tüchtigkeit und Thätigkeit von Männern wie Nägeli als ein Hauptgewicht mit in die Wagſchale legen müßen. In Ifferten ſelbſt war Dreiſt der erſte, der nach Nägeli's Werk den Unterricht gab und zwar mit dem ſchönſten Erfolge. (S. Blochmann, Peſtalozzi S. 113. Später wirkte Dreiſt in Bunzlau und Stettin.) So groß das Aufſehen war, das Nägeli's Werk, das erſte dieſer Art, überall machte, ſo ſehr ſchreckte es die Schullehrer durch ſein Volumen und die Zeit, die der Unterricht nach demſelben in Anſpruch nahm, zurück. Auch ein, freilich nicht von Nägeli ſelbſt verfaßter, Auszug (1812) und die von Zeller noch 1810 herausgegebene „elementariſche Geſanglehre für Volksſchulen nach Peſtalozzi," wollten nicht einleuchten. Gleichwohl war einmal der mächtige Anſtoß gegeben; Nägelis zum Theil in der That treffliche Liedercompoſitionen, wie für Männergeſang ſo für Kinder, drangen überall durch und erweckten durch die Sangesluſt auch immer wieder das Bedürfnis eines tüchtigen Unterrichts. Es erſchien 1813 die „Anleitung zur Unterweiſung im Singen" von Natorp; er wollte, was bei Nägeli zu weit auseinander gehalten war, wieder mehr vereinigen; auch war er der erſte unter den Deutſchen, der Ziffern an die Stelle der Noten ſetzte. Allein für den Schulgebrauch war auch dieſes Werk noch zu umfangreich und die Zifferſchrift fand eine Menge Gegner. (In Stuttgart hat ſchon 1812, als dort ein königliches Muſikinſtitut gegründet wurde, Schelble die Zifferumethode mit Glück angewendet, jedoch gieng er mit dem Fortſchreiten der Schüler allmählich zur Notenſchrift über; und noch heute bekennen Schüler von ihm, die nachher als Sänger und Muſiker zu Ruhm und Ehren gekommen ſind, wie viel ſie jener ſoliden Grundlage verdanken.) — Die Legion der inzwiſchen erſchienenen Geſangunterrichtswerke aufzuführen, wäre Sache eines eigenen Katalogs; wir nennen außer den oben ſchon genannten von Hentſchel, Silcher ꝛc. noch die „Anleitung zum Geſangunterricht in Schulen" von Kübler (2. Aufl. 1826), welche in Württemberg lange mit Nutzen gebraucht wurde, die „Geſangſchule" von Schärtlich (1832), Erk, methodiſcher Leitfaden f. d. Geſ.-U. (1832); A. F. Häſer, Chorgeſangſchule; die Singſchule von Gersbach (1833); Methodiſche Anleitung zum Singen von Karow (1843); die Singſchule des Conſervatoriums in Paris, neueſte Ausgabe von Gathy, und 50 leçons de chant von J. Concone (durchweg Solfeggien oder vielmehr Vocaliſen);

die ſyſtematiſche, theoretiſch praktiſche Elementarſingſchule von Stark und Lebert (Stuttgart 1859), welche in der Stuttgarter Muſikſchule mit Erfolg gebraucht wird. Für die höhere techniſche Ausbildung, ſo weit Dilettanten dieſe bedürfen, empfehlen ſich die 3 letzteren ebenſo wie die Silcher'ſche durch ihre Klarheit bei aller Gedrängtheit für Volksſchulen und Singchöre. Die Solfeggien, die auch eine vortreffliche Vorübung für Bach'ſche und Händel'ſche Chorſätze darbieten, außerdem die Uebungen in der Ausſprache bei Lebert, die dort den Treffübungen vorangehen, ſind äußerſt praktiſch.

Die neueren hymnologiſchen Beſtrebungen haben auch auf den Unterricht einen wohlthätigen Einfluß geübt. Wie für den Kindergeſang in Schule und Haus der Schatz der alten Choräle ausgebeutet wird, (z. B. in Layriz zweiſtimmigen Melodieen), ſo wird auch für die liturgiſchen Zwecke der Kirche der Schülerchor an vielen Orten wieder mehr nach alter Weiſe herangezogen. Anweiſung hiezu, ſo wie die nöthige Belehrung für die Lehrer und Geiſtlichen giebt Kraußolds „hiſtoriſch-muſikaliſches Handbuch für den Kirchen- und Choralgeſang" (Erlangen 1855.) Wie man aber in Verbindung mit Bibellection und Katechismusbeten auch für die häusliche Andacht und häusliche Erziehung, dann für Schulandacht und Schulerziehung die lutheriſchen Lieder nutzbar machen könne, das hat — freilich in einer curioſen Weiſe, die mehr hinter dem Pulte erdacht, als aus dem Leben hervorgegangen ſcheint — der Hymnolog G. Chr. H. Stip darzuthun ſich bemüht in dem Schriftchen: „Liederſchule der ſingenden Kirche für Eltern und Lehrer." (Berlin 1858.) Palmer.

Geſangbuch. Daß die chriſtliche Gemeinde ein Geſangbuch in Händen habe, ergiebt ſich aus dem Bedürfnis des Singens zur Ehre Gottes, welches ihr mit einer in ihrem Weſen begründeten Nothwendigkeit innewohnt. Es gehört nämlich zur Eigenthümlichkeit des religiöſen Lebens auf dem Gebiete der Offenbarung der Drang der Gemeinde, auf die großen Thaten Gottes zu ihrer Erlöſung und auf die Verkündigungen der göttlichen Gnade im feſtlich ſchönen, feiernden Ausdruck des Liedes und Geſanges zu antworten. Von dem Liede Moſes nach dem Durchzug durch das rothe Meer bis zu den Pſalmen Davids und von denen bis zu dem Lobgeſang nach der Weiſe Davids beim Wiederaufbau des Tempels ſingt das Volk des alten Bundes, was durch die Erfahrung der Gnade Gottes entweder in der ganzen Volksgemeinde lebendig iſt oder in den Einzelnen, aber ſo, daß es die Gemeinde ſich aneignen kann. Der Pſalmengeſang tönt in den neuen Bund herüber und hinfort ſingt die Kirche von Jahrhundert zu Jahrhundert zu den alten immer neue Lieder. Es iſt ſo, wie Martin Luther es unübertrefflich geſagt hat: Gott hat unſer Herz und Muth fröhlich gemacht, durch ſeinen lieben Sohn, welchen er für uns gegeben hat zur Erlöſung von Sünden, Tod und Teufel. Wer ſolches mit Ernſt gläubet, der kanns nicht laſſen, er muß fröhlich und mit Luſt davon ſingen und ſagen, daß es andere auch hören und herzukommen. Wer aber nicht davon ſingen und ſagen will, das iſt ein Zeichen, daß ers nicht gläubet u. ſ. w. (Vorrede zum Valentin Babſt'ſchen Geſangbuch). Der Satz aber, daß die chriſtliche Gemeinde ſingen müße und ihr darum ein Geſangbuch zu wünſchen ſei, gewinnt innerhalb der deutſch-evangeliſchen Kirche eine eigenthümliche, einzigartige Bedeutung. Denn erſtens iſt das deutſche Kirchenlied mit der deutſch-evangeliſchen Kirche entſtanden, und die deutſch-evangeliſche Kirche mit ihrem Kirchenlied groß geworden. Luther, das Werkzeug zur Herſtellung einer deutſch-evangeliſchen Kirche, iſt zugleich der Schöpfer des deutſchen Kirchenliedes. Wie viel auch die Römiſchen gegen dieſe Behauptung mit der Hinweiſung auf den vor Luther vorhandenen deutſchen geiſtlichen Geſang ſich wehren mögen: es iſt Thatſache, daß vor Luther das Volk in der Kirche nur trotz der Kirche deutſch geſungen hat und daß die vor Luther vorhandenen wenigen Feſtgeſänge im Kirchenton und vielen geiſtlichen Lieder im Tone des weltlichen Volksliedes doch nicht im entfernteſten zu vergleichen ſind mit dem, was evangeliſches Kirchenlied heißt, und in welchem in bis dahin unerhörter Weiſe der kräftige Athem des Gemeinſchaft wirkenden heiligen Geiſtes und die Tiefe perſönlicher Erfahrung

von dem Heil aus Gnaden sich verspüren läßt. Dieses neue Lied hat Luther angestimmt, sobald in ihm klar geworden war, daß es eine erneute Kirche gelte, und die Gegner sogar bezeugen, daß mit dem Liede der Reformatoren nicht weniger Seelen aus der römischen Kirche für das Evangelium gewonnen worden seien als mit ihrer Predigt. In ihrem Liede hat also die deutsch-evangelische Kirche ihr ursprüngliches Wesen. Sodann ist das Kirchenlied auch darum ein eigenthümliches Charisma der deutsch-evangelischen Kirche, weil wohl kein christliches Volk einen solchen Reichthum an so trefflichen Liedern aufzuweisen hat als wir. Die echt deutsche Gesangslust, die das Mittelalter hindurch innerhalb der Kirche fast ausschließlich auf das Kyrieleison angewiesen war und nur außerhalb der Kirche bei festlichen Veranlassungen freie Bahn hatte, fand endlich in der deutschen Reformation, welche die Muttersprache ins Heiligthum führte und das Heiligthum in die Muttersprache, ihre Befreierin und ergoß sich nun in einem mächtigen Strom von Liedern. In dem Kirchenliede hat also das deutsche Volk eine der schönsten Gaben, die ihm Gott verliehen hat. Zuletzt darf man wohl behaupten, daß der heilige Geist mit dem deutschen Volksgeiste nirgends eine innigere Vermählung vollzogen habe, daß das Wort Gottes und die deutsche Sprache nirgends völliger eins geworden sei, als im deutsch-evangelischen Kirchenliede. Wenn überhaupt etwas wahres daran ist, daß das deutsche Volk eine vorzügliche Begabung für die Hereinnahme des Evangeliums ins innerste Gemüth, für die Erfassung des Evangeliums nach seiner den Menschen vertiefenden Seite habe, und daß diese Begabung sich vor allem in der wunderbaren Fähigkeit der deutschen Sprache offenbare, dem reichen Leben, welches das Schriftwort in sich schließt, einen neuen und doch treuen Ausdruck zu verleihen, so dürfen wir sagen, daß das deutsch-evangelische Kirchenlied das schönste Zeugnis ist, wie das deutsche Volk die Schrift nicht bloß trefflich übersetzt, sondern in ein warm quellendes, reich sprudelndes Leben umgesetzt habe. — Diese drei Momente nun sind wohl zu beachten, wenn die Bedeutung unseres Kirchenliedes für die lebendige Verknüpfung biblischer, kirchlicher, volksthümlicher Erziehung erfaßt werden soll. Es ist Erguß des durch die Gnade Gottes erfüllten Herzens, es wurzelt, weil die Gnade Gottes durch das Wort sich verkündet, in der Bibel. Aber es bezeugt zugleich diejenige in einem bestimmten Moment der Geschichte vollzogene Aneignung des Bibelwortes, welche der evangelischen Kirche den Ursprung gegeben, es bewahrt also das eigenthümliche Gepräge der Kirche, wie es durch geschichtliche, persönliche, volksthümliche Factoren bedingt ist, es ist kirchlich. Und dieses biblisch und kirchlich gefärbte Lied ist zugleich volksthümlich, es geht im deutschen Volkston daher, es singt, was jeder erfahren hat oder erfahren kann, es singt in der Sprache, die allen verständlich ist, eben darum, weil sie die von Luther für das deutsche Volk geschaffene Sprache ist, in welche die gewaltigsten Geister sich versenken müßen, um Kraft, Tiefe, Einsait des Ausdrucks zu finden und welche auch dem gemeinen Manne, wenn er nur überhaupt ein geistlich Lebendiger ist, leicht von der Lippe fließt. Dieses wunderbare Product nun aus himmlischen und irdischen Factoren, welches wir evangelisches Kirchenlied nennen, wird uns im Gesangbuch dargeboten. Wer möchte zweifein, daß das Gesangbuch für die Schule, für die Erziehung eine wichtige Mission habe? — Daran ist aber wohl gezweifelt worden, ob das Gemeindegesangbuch denn auch für die Schule genüge oder ob nicht vielmehr ein Schulgesangbuch neben dem Gemeindegesangbuch oder statt desselben einzuführen sei. Wir freuen uns, wenn in Ländern, wo noch schlechte Gesangbücher öffentliche kirchliche Geltung haben, einstweilen durch ein gutes Schulgesangbuch der Noth einigermaßen abgeholfen wird — aber, den gesunden Zustand, die Geltung eines guten Gesangbuchs in der Kirche vorausgesetzt, können wir einem eigenen Schulgesangbuch in keiner Weise das Wort reden, wir halten ein solches für das Leben in der Schule nicht nöthig, für das kirchliche Leben aber schädlich. Die Nothwendigkeit ist man wohl hier und

da noch geneigt durch die Behauptung nachzuweisen, daß der Inhalt des Gemeindegesangbuchs für die Kinder nicht faßlich sei — eine Behauptung, die nur der Unverstand aufstellen kann. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer mit einiger hymnologischen Kenntnis und pädagogischem Takte aus dem Schatze der Lieder für die verschiedenen Stufen des Alters und der Fassung das Richtige auszuwählen und nicht etwa zehnjährigen Kindern Lieder aus der mystisch-pietistischen Periode wie Arnolds „O Durchbrecher aller Bande" oder Richters „Es glänzet der Christen inwendiges Leben" darzubieten hat. Aber wer hat denn einfältiger und kindlicher gedichtet als Luther, Nikolaus Hermann, Paul Gerhardt? Sollen die kindischen Reimereien, die man gefertigt hat, weil das Gesangbuch nicht kindlich genug erschien, etwa die Lieder ersetzen, in welchen das Lob der höchsten Güter, die Erfahrung des heiligsten Lebens einen Ausdruck erhält, der den Gelehrtesten wie den Schlichtesten, dem Manne wie dem Weibe, dem Gereisten wie dem Kinde gleichmäßig zusagt, weil er die unmittelbare, warme, klare Sprache der Gotteskinder ist? — Oder man erweist die Nothwendigkeit eines eigenen Schulgesangbuchs daraus, daß das Gemeindegesangbuch manche Lieder entbehre, welche die Schule nicht entbehren könne. Man denkt dabei zunächst an Schullieder, sodann auch an geistliche Lieder, die, wie schön sie sein mögen, doch als des kirchlichen Tons oder der kirchlichen Bewährung entbehrend, in dem Gemeindegesangbuch nicht Aufnahme finden können. Was nun zunächst die Schullieder betrifft, so ist es eine der größten Verirrungen auf dem Gebiete des Liedes gewesen, daß man für zu viel specielles, so auch für die Schule, sich Lieder gesucht, und vergessen hat, wie die echten Lieder, die aus der Fülle und Tiefe des Glaubens kommen, ohne auf Specielles ursprünglich abzusehen, ins speciellste Leben wirksam hineinklingen, sobald sie bei speciellem Anlaß gesungen werden. Es ist ein charakteristisches Merkmal des werkseligen Rationalismus und der unter seinem Einfluß zu Stande gekommenen modernen Gesangbücher, daß sie unter allen möglichen Rubriken für die besondersten Anlässe eine Menge ungenießbarer Reimereien geliefert haben. Wo aus speciellem Anlaß einmal ein Lied entstanden ist, das die Salbung des Geistes an sich trägt, da nehme man es dankbar hin. Sonst aber sind mit Recht die „Schullieder" im Stile von „O wie herrlich, o wie schön" gründlich in Verruf gekommen, und auch viel bessere, wie deren z. B. das „christliche Gesangbuch für Schulen" (Hannover 1857) bringt, begründen doch durch ihren Werth nicht die Einführung eines eigenen Schulgesangbuches. Man singe sich nur in die Lieder des Gemeindegesangbuchs recht hinein und für kein Bedürfnis der Schule, weder für den Anfang noch das Ende des Schuljahrs, weder für den Anfang noch den Schluß des Tagewerks in der Schule, weder für die festlichen noch die schmerzlichen Ereignisse, die im Schulleben vorkommen, wird das rechte Lied fehlen. Andere geistliche Lieder aber, die das Gemeindegesangbuch nicht enthält, die aber doch der Jugend auch gebühren, können in höheren Schulen theils durch das Liederbuch (s. d. Art.), welches für den außer dem Choral nöthigen Gesang einzuführen sein wird, theils durch den Unterricht in der Literatur, in der Volksschule durch Dictiren in das anzulegende Liederbüchlein zu ihrem Rechte kommen. Was die höheren Schulen betrifft, so hat Klix (christliches Gesangbuch für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten) mit Recht einen Anhang griechischer und lateinischer Lieder der älteren Zeit gegeben. Denn es ziemt sich für die Schüler der Gymnasien, daß sie in die so bedeutsame Geschichte des Kirchenliedes überhaupt etwas tiefer einblicken und namentlich den Zusammenhang, in welchem bei aller Ursprünglichkeit das deutsch-evangelische Kirchenlied mit dem lateinischen der früheren Jahrhunderte steht, kennen lernen. Und einen eigenthümlichen Genuß müßte es der Jugend, die in dem altclassischen Latein sich viel zu bewegen hat, gewähren, wenn sie in dieser Sprache die einfach kräftige Hymne eines Ambrosius singen dürfte, und zumal wenn sie in den Liedern der späteren Zeit wie Lauda Sion, Stabat mater dolorosa bemerkte, daß die lateinische Sprache, die nirgends mehr lebendige Volkssprache war, in diesen Gesängen noch einmal von warmem Lebensblute erfüllt wird und in

wunderbar weichen Klängen tönt, weil sie sich dem mit der Verinnerlichung des Menschen durch das Christenthum zusammenhängenden musikalischen Princip erschließt. Aber es begreift sich leicht, daß der Wunsch, diese Lieder zu singen, nicht den Gebrauch eines besonderen Schulgesangbuches begründet. — Ist demnach ein Schulgesangbuch für das Leben in der Schule nicht nöthig, so ist es für das kirchliche Leben geradezu schädlich, denn es trübt in der Jugend das höchst wünschenswerthe Bewußtsein, daß sie mit in die Gemeinde gehöre, welche in der Kirche singt, daß die Jugend, was den geistlichen Gesang betrifft, keine schönere Aufgabe habe, als sich zu lebendigen Gliedern dieser Gemeinde heranzubilden. In der Volksschule, wo neben der Bibel und dem Katechismus noch immer das Gesangbuch als das unentbehrliche Dritte in der kleinen tragbaren Bibliothek erscheint, denkt man auch wohl kaum daran, das Gemeindegesangbuch durch ein Schulgesangbuch zu ersetzen. In den höheren Schulen aber, wo ein solches sich hier und da Bahn gemacht hat, ist etwas ganz anderes nöthig, als immer neue Absonderung der oberen Stände von dem breiten Volksgrunde. Der Mangel an kirchlichem Gemeindebewußtsein bei den Gebildeten, die Unfähigkeit in den Kirchengesang freudig mit einzustimmen, die Gleichgültigkeit der höheren Schulen gegen das Kirchenlied ist schon so groß, daß es hohe Zeit ist, durch die Anwendung des Gemeindegesangbuchs in allen Schulen das Bewußtsein von der kirchlichen Zusammengehörigkeit wieder zu erwecken. — Natürlich erwarten wir einen Segen nur von dem Gesangbuch, welches das von uns beschriebene echte Kirchenlied enthält. Wenn aber erst in allen evangelischen Schulen Deutschlands statt der abscheulichen Verstümmelungen und Verwässerungen, welche sich unser Kirchenlied durch den Vandalismus der Aufklärung hat gefallen lassen müßen, die alten lieben Lieder wieder in ihr Recht eingesetzt sein werden, dann wird der Eifer, mit welchem man in neuerer Zeit sich auf Wort und Weise des Liedes geworfen hat, auch für die Verwerthung desselben in der Schule reiche Früchte tragen. Ausführlich hat darüber, insbesondere für die Volksschule, Thilo gehandelt. (Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin 1855). Wir können nur kurz auf die erbauliche, katechetische und sprachlich-ästhetische Verwerthung des Gesangbuchs in der Schule aufmerksam machen. — Der erbauliche Gebrauch des Gesangbuchs ist der zunächst liegende. Die Schule soll das Gesangbuch in Händen haben, um daraus zu singen, und singen soll sie daraus, um die Seele zu erbauen, um ihr zunächst für die Schule, dann für das gesammte Leben die glaubensfröhliche und glaubensernste Grundstimmung einzuhauchen, welche dem Christenmenschen eigen sein soll. Welch ein Segen wäre es, wenn nicht allein in der Volksschule, sondern auch in der Realschule und im Gymnasium Lehrer und Schüler Lust und Fähigkeit hätten, in herzlicher Glaubensgemeinschaft unsere Kirchenlieder zu singen und nicht allein in der Religionsstunde! Welch eine Weihe für die Arbeit des Unterrichts und Lernens wäre der Beginn der Schule mit einem Gesang! Wie würde der Anhauch des Geistes, der aus dem Liede weht, am Schlusse der Lehrstunden den Staub der Schulsorgen verwehen, den Schweiß der Schularbeit kühlen! Und wer die Freudigkeit hätte, mitten im Schultag, wenn die Geister träge zu werden den Anschein haben, Psalter und Harfe aufwachen zu lassen, der würde mit der geistlichen Erfrischung auch den Lerngaben neue Lebendigkeit schaffen. Festliche Tage und Stunden aber vollends mögen wir uns auch in der Schule gar nicht anders denken, als mit dem festlichen Klang des Liedes, das Gott vor allem die Ehre giebt. — Was nun ferner die katechetische Anwendung des Gesangbuchs betrifft, so steht dasselbe ebenbürtig neben dem Katechismus.*) Wie der Katechismus den Kern der Schrift in kurzer volksfaßlicher Lehre darbietet, so giebt ihn das Kirchenlied als lebendiges Zeugnis des erfahrenen Gotteswortes in festlichem, feierndem Gewande. Es ist darum zwar gewiß nicht dafür da, daß wir

*) Zum Behuf der katechetischen Behandlung sind namentlich zu empfehlen Schriften über das Kirchenlied und seine Geschichte, wie die von Cunz, Koch, Kriebitzsch. D. Red.

es mit katechetischen Künsteleien zerstückeln und den einzelnen Stücken des Katechismus zur Illustration Liederstücke anhängen, aber indem wir vor allem darauf bedacht sind, das Lied als ein Ganzes der Jugend zu lebendigem Eigenthum, das für die ganze Lebenszeit bleibt, zu machen, ist eine reiche katechetische Thätigkeit nothwendig. Kein Gesetz soll gegeben werden, nach welchem die Erklärung des Liedes in der Schule gehandhabt werden müßte. Heute heben wir mit der Person an, die das Lied gedichtet, morgen mit dem Bibelwort, das ihm zu Grunde liegt, ein andermal schildern wir die Zeit, aus der es zu uns heraustönt, oder wir geben das Lied hin und fragen: was muß das für ein Mann gewesen sein, der es zuerst gesungen, was für eine Zeit, die in ihm nachklingt, welche Schriftstellen sind es, die in ihm Herzblut des Dichters geworden sind? Aber wo wir anfangen, — das echte Lied hat den großen Vortheil für den religiösen Unterricht, daß es allemal in den frischen, vollen Strom geistlichen Lebens hineinstellt, daß es uns die großen Thaten Gottes beschreibt, wie sie in dem Mikrokosmus des Menschenherzens noch einmal geschehen sind, die heilsamen Verkündigungen Gottes vorführt, wie sie in der heilsbegierigen Seele angeklungen haben, daß es uns obendrein, was die Sprache betrifft, den lebensvollen, dichterisch gestalteten, oft unübertreffbar volksthümlichen und treffenden Ausdruck für die biblischen Gedanken bietet. Wie ist doch in Luthers „Nun freut euch, lieben Christen gmein" die Seelengeschichte, welche Paulus zuerst im Römerbriefe mit vom heiligen Geist geführten Griffel geschrieben hat, als die bis ins einzelne getreue Geschichte des innern Lebens des Reformators selbst und zugleich als die Geschichte eines jeden Menschen ins Wort gesetzt, den Gott aus Sünde und Tod durch Gnade zum Leben führt! Wie ist doch in „Ein feste Burg ist unser Gott" der eigenthümliche Kampf, in welchem die evangelische Kirche ins Dasein geboren ward, gezeichnet „mit so ewgen Flammenzügen, als der Blitz in Felsen schreibt!" Welche Trübsal giebt es äußerlicher und innerlicher Art, für welche nicht das classische Lied im deutsch-evangelischen Gesangbuch sich fände? Welcher Artikel des Glaubensbekenntnisses, der nicht aufs herrlichste durchs Lied bezeugt wäre? Welche fromme Stimmung, die vergeblich nach ihrem Ausdruck suchen müßte? Wer also durch ein Einleben in das Lied, seine Entstehung nach Verfasser und Zeit, seine biblische Grundlage, seine segensreiche Wirksamkeit in der Geschichte der Kirche und der Einzelnen, sich die Fähigkeit aneignet, auch die Schüler in das Ganze des geistlichen Lebens, das an das Lied sich knüpft, hineinzuführen, der wird die Erbaulichkeit beim sofortigen Gebrauch mehren und zugleich das Große erreichen, daß nicht allein für die Schulzeit das Verständnis der Schrift und des Katechismus durch den Besitz des Liedes gefördert, sondern auch im Leben der inwendige Mensch zu dem Kampf, der ihm verordnet ist, gestärkt werde. Und dahin zielt ja der katechetische Unterricht. — Daneben hat das Kirchenlied für die Schule noch einen sprachlich-ästhetischen Werth. Es ist ein herrliches Stück Poesie, welches dem Volke damit geboten und durch welches das innere Leben auch des ärmsten Bauers und der geringsten Magd aufs festlichste ausgeschmückt, ja der Seele eine Schwinge geboten wird, auf welcher sie sich in die Freude, die kein Auge gesehen und kein Ohr gehört, emporheben kann. Ein Steinklopfer bei seinem langweiligen Geschäft auf der Landstraße, ein einsames Mütterchen am Spinnrocken, wenn sie im Kirchenlied daheim sind, haben durch die wunderbaren Bilder und Anschauungen, welche ihnen das Lied bietet und in denen die ewigen Wesenheiten selig durchleuchten, ein reicheres poetisches Leben als viele der Geistreichsten unter den Gebildeten. Dazu kommt dann das eigentlich Sprachliche, daß nämlich unser Kirchenlied, wie die deutsche Bibelübersetzung, in jener Sprache gedichtet ist, welche Luther als das Gefäß für das Evangelium zugerichtet hat und in welcher der deutsche Geist und der evangelische Geist am schönsten sich ausspricht. Diese Sprache sollen die Schüler der Volksschule durch Lautlesen und Auswendiglernen der Kirchenlieder sich zu eigen machen und für die Schüler der höheren Lehranstalten, die viel aus fremden und in fremden Sprachen reden und schreiben, giebt es kein besseres Bewahrmittel des Deutschen in

Gedanken und Ausdruck als nebſt der Bibel das Kirchenlied. Noch anderes könnten freilich Gymnaſiaſten am Geſangbuch lernen, was zur Ergänzung des Unterrichts in der Geſchichte deutſcher Dichtung gehört: ſie könnten in Luthers Liedern die ſtarken Accente des alten deutſchen Volksliedes vernehmen, ſie könnten merken, wie in der ſprachlichen Glätte und Weichheit des ſpäteren Kirchenliedes die „deutſche Poeterei“ des Opitz ſich geltend macht, wie in der Zeit der erlogenen Gefühle, des Reimgeklingels und Wortſchwulſtes in der weltlichen Dichtung die geiſtliche Dichtung eines Gerhardt mit unvergleichlicher Einfalt und Wahrheit einhergeht, ſie könnten in den Perioden der Geſchichte des Kirchenliedes die Perioden der inneren Kirchengeſchichte unterſcheiden, ſie könnten ſchließlich lernen, daß nur ſo lange Poeſie und Kraft im Kirchenlied iſt, als der Glaube an den Sohn Gottes in den Sängern wohnt, und daß augenblicklich die ſchalſte Proſa und matteſte Sentimentalität eintritt, da die Sänger Chriſtum nicht mehr haben. Und wer hätte mehr Beruf, die oft wahrhaft alberne Prüderie der Gebildeten gegen ältere Sprachformen und Ausdrucksweiſe als das darzuſtellen, was ſie iſt, als die Zöglinge der höheren Lehranſtalten, die z. B. aus dem griechiſchen Unterricht wiſſen, daß ein geiſtig lebendiges Volk für die Dichtung dichteriſchen Ausdruck liebt, daß der Chor im Drama anders ſpricht als der Dialog, und deren deutſche Sprachkenntnis etwas weiter hinauf reichen müßte als in die letzten hundert Jahre. Das wären ſolche Gaben, die bei der Verwerthung des Liedes in der Schule, vor allem für der Seele Erbauung, uns nebenbei von ſelbſt zufallen würden. Die Hauptſache aber bleibt, daß die Schüler aller Schulen zur Freudigkeit und Fähigkeit gebracht werden, dereinſt in Einfalt das Geſangbuch unter den Arm zu nehmen, wenn die Glocken läuten, in der Kirche aus Herzensluſt mitzuſingen, in Krankheit es vor ſich aufs Bett zu legen, und, wo das Leſen verſagt, ſich an den von der Schule her in der Seele haftenden Liedern für Leben und Sterben zu erquicken. **Wilhelm Baur.**

Geſchäftsprotokoll, ſ. Schulacten.

Geſchenke, ſ. Beſoldung.

Geſchichte. Der Geſchichtsunterricht auf den Gymnaſien. Um nicht durch häufige Citate die Leſer zu ermüden, geben wir eine Ueberſicht derjenigen Schriften und Abhandlungen, welche hier benützt ſind: Inſtruction für d. geſchichtl. geographiſchen Unterr. in d. Prov. Weſtfalen 1830. Hamann: Plan f. d. Geſchichtsunt. auf den oberen Claſſen der Gymnaſien Preußens. Gumbinnen 1832. Schmidt: ü. d. Geſchichtsunt. in Gymnaſien. Potsdam 1832. Fabian: Plan f. d. Geſchichtsunt. auf Gymn. Raſtenburg 1838. Lucas: über den Gymnaſialunterr. in der Geſchichte. Königsberg 1833. C. A. Müller: ü. d. Geſchichtsunt. auf Schulen. Dresden 1835. E. Kapp: de incrementis, quae ratio docendae in scholis historiae — cepit. Minden 1836 (giebt die frühere Literatur recht vollſtändig). Hottenroth: Bemerkungen über den Geſchichtsunt. in Gymn. Emmerich 1837. Jacobi: Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländiſchen Geſchichtsunt. in deutſchen Schulen. Nürnberg 1839. C. 4. Mencke: Bedeutung und Methode des Gymnaſialunt. in der Geſch. Freiburg 1840. Voigtland: ü. d. hiſt. Unterr. auf Gymn. Schleuſingen 1841. Böttger: Bemerkungen ü. Zweck und Methode des Geſch.unt. Halle 1841. Kämmel: ü. den Gymnaſialunt. in d. Geſch. Leipzig 1842. A. Heydemann: ü. den geſchichtl. Unt. auf d. Gymn. Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen 1847 I. 2 S. 65 ff.; derſelbe über den öſterreichiſchen Organiſationsentwurf ebend. IV. S. 182. Löbell: Grundzüge einer Methodik des geſch. Unter. auf Gymn. Leipzig 1847. Aßmann: das Studium der Geſchichte insbeſondere auf Gymnaſ. nach den gegenwärtigen Anforderungen. Braunſchw. 1847. Lübker: Prüfung der neueſten Vorſchläge für meth. Geſch.unt. auf Gymn., Ztſchr. f. d. G.-W. 1847, 4 S. 55. Der geſchichtl. Unterr. Archiv für Phil. u. Pädagogik XV. 1849. S. 14. ff. O. Lange: Die neue Zeit und der Geſchichtsunterricht. Berlin 1849. Peter: der Geſch.unterr. auf Gymn. Halle 1849 (Ang. v. W. Deinhardt im NJbb. f. Phil. LX. S. 128 f.). Campe: Geſchichte und Unterricht in der Geſchichte. Geſammelte Abhandlungen. Leipzig 1860. Schiller:

Bemerkungen ü. d. Geſch.unterr. mit beſonderer Beziehung auf die bayeriſchen Schulverordnungen. Ztſchr. für d. G.-W. III. S. 503. Schmidt: über leitende Ideen zu einem neuen Regulativ für den geſchichtl. u. geogr. Unt. ebend. IX. S. 641. ff. Beckel: über die Stufenfolge des Geſch.unt. Münſter 1857. Mönnich: über den Unt. in der Geſch., beſonders auf Gelehrtenſchulen. Heilbronn 1857. Außer dieſen ſpeciellen Schriften, unter denen wir Löbell, Peter und Campe die höchſte Bedeutung einräumen, ſind auch die pädagogiſchen Werke von v. Raumer (III. 112—123), Palmer (II. 237), Waitz §. 17. u. S. 377), Roth Kl. Schr. I. 60, 178. II. 127, ſowie die Verordnungen in den einzelnen Ländern und gelegentliche Bemerkungen zu Rathe gezogen worden.

Längſt hat der Sprachgebrauch darüber entſchieden, daß wenn ſchlechthin von Geſchichte geredet wird, darunter die Begebenheiten im Leben der Menſchheit und vorzugsweiſe auf deſſen geiſtlichem und ſittlichem Gebiete verſtanden werden. Da nun die geſchichtliche Vergangenheit, deren Erzeugnis die Gegenwart iſt, ebenſoſehr eine Bedingung des menſchlichen Daſeins iſt, wie die Natur, ſo ergiebt ſich auf das unleugbarſte, daß Kenntnis von ihr ein nothwendiger Beſtandtheil der menſchlichen Bildung iſt, wofür die Thatſache zeugt, daß bei allen Völkern, ſobald ſie zu geiſtigem Leben erwachten, der Trieb die Vergangenheit im Gedächtnis zu erhalten oder zu ergründen ſich regte und zuerſt in Sage und Poeſie, dann in Geſchichtſchreibung ſich bethätigte. Wenn damit ſchon feſtſteht, daß keine Schule ſich der Geſchichte gänzlich verſchließen kann, ſo wird das Gymnaſium vor allen anderen ſie am wenigſten vernachläßigen dürfen, da ja ſeine Aufgabe vorzugsweiſe die Erzeugung derjenigen Bildung iſt, welche zum Wirken für die höchſten geiſtigen und ſittlichen Intereſſen befähigt. Und ſetzt man als praktiſch engere Beſtimmung desſelben die Vorbereitung zu dem ſelbſtändigen Studium der Wiſſenſchaften, ſo bedürfen mehrere geradezu geſchichtlicher Kenntniſſe, die auf der Univerſität erſt zu erwerben zu ſpät ſein würde, alle aber haben eine Geſtaltung angenommen, welche eine Uebung in der Anſchauung geſchichtlicher Entwicklung vorausſetzen. Faßt man ferner „hiſtoriſch" im weiteſten Sinne, ſo iſt, ſo lange das Studium der klaſſiſchen Literaturen das Hauptbildungsmittel der Gymnaſien bleibt, die durch ſie gewonnene Bildung in der Hauptſache eine hiſtoriſche, und da alle Schriftſteller mehr oder weniger geſchichtliche Kenntniſſe zu ihrem Verſtändniſſe bedürfen, ſo würde ſchon als Hülfsmittel für den Hauptunterricht eine zuſammenhängende Darſtellung mindeſtens eines Theils der Geſchichte ein Anrecht auf einen Platz im Kreiſe der Unterrichtsgegenſtände beſitzen. Soll endlich das Gymnaſium auch religiöſe, ſittlich-edle und nationale Bildung gewähren, kann und darf es dann verſäumen ſeine Schüler in dasjenige Gebiet des Wiſſens einzuführen, auf welchem das Verhalten der göttlichen Weltregierung gegenüber der dem Menſchen von ihr gewährten ſittlichen Freiheit, die ſegnende und erbarmende Liebe, wie die Heiligkeit und ſtrafende Gerechtigkeit Gottes ſich ſichtbar offenbart, auf dem die Grundlagen des Völkerglücks ſo deutlich vor die Augen treten, daß das Herz mit Ehrfurcht und ernſter Scheu an ihnen zu rütteln erfüllt wird, auf dem endlich die Großthaten und Tugenden längſt vergangener Geſchlechter und einzelner Erwählter ſittliche Begeiſterung, wie die Schlechtigkeiten und Laſter tiefe Entrüſtung und Abſcheu wecken und die Vergangenheit, bei dem Blick auf die Gegenwart, Dankbarkeit für die Väter, Liebe zum Vaterland, Begeiſterung für ſein Recht und ſeine Ehre, aber auch demüthige Beugung unter Gottes Hand predigt.

Wenn Luther (Vorrede zu Galeatii Capellae Hiſtorie vom Herzog zu Mailand, abgedruckt in v. Raumers Geſch. der Päd. I. S. 173—75) in begeiſterten Worten die bildende Kraft ſchildert, welche im Leſen guter Geſchichtsſchreiber liegt, ſo muß es faſt verwunderlich erſcheinen, daß man ſo lange für den Geſchichtsunterricht geſchweige einen durchgreifenden Lehrplan, nein nicht einmal beſondere Lectionen in den Gelehrtenſchulen kannte. Wohl exiſtirten damals Geſchichtsſchreiber, aber noch keine Geſchichte in dem Sinne, in welchem das Wort die in den verſchiedenſten Ländern und Zeiten vorgefallenen Begebenheiten und geſchehenen Thaten als die ganze Menſchheit angehend,

als deren Entwicklung bezeichnend zuſammenfaßt, ja weitere Gebiete derſelben waren dem betrachtenden Auge noch ganz unerſchloſſen. Man konnte ſich alſo mit der hiſtoriſchen Kenntnis begnügen, welche aus der Leſung der Schriftſteller unmittelbar gewonnen oder zu deren Erklärung beigebracht wurde und brauchte höchſtens in freilich verhältnismäßig ſehr wenigen Stunden eine Zuſammenſtellung jenes Stoffes zu geben und das wiſſenswürdigſte aus der vaterländiſchen Geſchichte hinzuzufügen, was dem Geiſte der Zeit gemäs in lateiniſchen Dictaten geſchah. Iſt man nun auch berechtigt, auf die ungeheuern Fortſchritte, welche ſeit jener Zeit die Geſchichtswiſſenſchaft und der Geſchichtsunterricht gemacht haben, mit einer Art freudigen Stolzes zu blicken, ſo iſt man doch im Irrthum, wenn man die damals herrſchende hiſtoriſche Bildung ſo gar tief herabſetzt, da ſie wohl an Umfang und kritiſcher Sicherheit mit der jetzigen nicht zu vergleichen iſt, aber dieſer an innerer Tüchtigkeit im allgemeinen gar nicht nachſtand. Das größte Unrecht begeht der Pädagog, wenn er die Art, wie damals geſchichtliche Kenntnis erworben ward, ohne weiteres verwirft. Schon das Beiſpiel der Engländer, (Wieſe: Briefe ü. d. Unterrichtsw. in England S. 97) welche an praktiſchem Sinne uns Deutſchen weit überlegen ſind und in der Geſchichtſchreibung gewiß nicht nachſtehen, muß das Nachdenken darauf lenken, ob denn nicht etwas und wie viel von jener Methodik beibehalten werden könne, ohne das Bedürfnis, welches unſere Zeit geltend macht, unberückſichtigt zu laſſen. Nämlich die Erweiterung des geſchichtlichen Schauplatzes durch die großen Entdeckungsreiſen ſeit dem Ende des 15. Jahrhunderts, der durch die Reformation angeregte, auf alle Gebiete des Lebens einflußreiche geiſtige Kampf, der in dem Vergangenen die Berechtigung oder Nichtberechtigung des Beſtehenden zu ſuchen nöthigte, endlich die verwickelteren politiſchen Verhältniſſe Europa's, in folge deren jedes Ereignis im fremden Lande alle Staaten berührte, machten allmählich ausgebreitetere geographiſche und damit auch geſchichtliche Kenntniſſe, als man ſich auf den Gelehrtenſchulen bis dahin erwerben konnte, jedem Gebildeten zum Bedürfniſſe und es ward daher an die Schulen die Forderung dieſem zu genügen bald geſtellt. Schon 1702 ward dieſe von den ſächſiſchen Fürſtenſchulen, welche im ganzen der alten Obſervanz am längſten treu blieben, als berechtigt anerkannt, zugleich aber der Mangel an geeigneten Hülfsmitteln beklagt, deſſen Abſtellung allerdings erſt nach einer geraumen Zeit erfolgte. Wie jenes Bedürfnis aus der Ueberzeugung hervorgieng, daß mindeſtens für die höheren Stände eine verſtändige Theilnahme an den Begebenheiten der Gegenwart eine Ehrenſache ſei, erkennt man aus der hier und da getroffenen Einrichtung eines wöchentlichen Zeitungscollegiums, *) bei dem natürlich der Rückblick auf die Vergangenheit und die Mittheilung geſchichtlicher Verhältniſſe nicht ausgeſchloſſen bleiben konnte. Daß aber die an die Schulen geſtellte Forderung in dem allgemeinen Gefühle und der Richtung des Volksgeiſtes begründet war, beweiſt der raſtloſe Eifer, mit welchem binnen kurzer Zeit eine klaſſiſche geſchichtliche Literatur geſchaffen ward, deren Entſtehen nun wiederum die ausgedehntere Berückſichtigung der Geſchichte in den Gelehrtenſchulen dringender machte. Vollends traten mit der franzöſiſchen Revolution jene Erſchütterungen ein, welche an allem Beſtehenden gewaltig rüttelten; nach langer Demüthigung erwachte in Deutſchland eine nationale Begeiſterung, wie ſie die Vorzeit noch nicht gekannt hatte. Jetzt ward man ſich vollſtändig der Aufgabe bewußt, der Jugend, die ja vorzugsweiſe die Trägerin der Zukunft war, die Feſtigkeit zu geben, welche dem Umſturz widerſtünde und die Vaterlandsliebe frei von phantaſtiſcher Beimiſchung in voller Kraft erhielte, und das geeignetſte Mittel dazu ſah man in der Geſchichte. Alle dieſe Factoren wirkten denn dahin, daß zuerſt in Preußen, dann in allen Ländern Deutſchlands der Geſchichtsunterricht als ein weſentliches Bildungsmittel in die Gymnaſien aufgenommen wurde.

Schwerlich ſteht zu erwarten oder zu befürchten, daß jener Unterricht je wieder

*) S. d. Inſtruction von v. Zedlitz im Progr. der Ritterakademie in Liegnitz 1840 S. 30.

verdrängt werde, es müßte denn eine Zeit der Barbarei eintreten, welche jede Brücke zur Vergangenheit hinter ſich abbräche. Freilich aber beſtehen über das Ziel und die Methode noch ſehr divergirende Anſichten. Während auf der einen Seite die Nothwendigkeit bei dem großen Umfang des Wiſſensſtoffes, der in die Gymnaſien eingeführt worden iſt, eine Einheit feſtzuhalten und die den geſammten Bildungszweck in Frage ſtellende Zerſplitterung zu verhüten, weiſe Beſchränkung dringend fordert, treibt auf der anderen Seite das täglich wachſende Material und die täglich gründlicher werdende Beleuchtung und Verarbeitung desſelben, ſowie der wohlgemeinte Eifer, praktiſchen Forderungen der Zeit möglichſt Rechnung zu tragen, zu weiterer Ausdehnung. Je ſchwieriger es dem Lehrer wird über das ungeheure Gebiet eine ſolche Herrſchaft zu erringen, daß die Auswahl des für den Unterricht Geeigneten möglich wird, je ſchwerer es dem Fachlehrer fällt, ſeinen ſpeciellen Gegenſtand mit dem Ganzen in Einklang zu ſetzen, um ſo mehr iſt es nothwendig, objectiv klar und gewiß das Ziel aufzuſtellen, welches nicht allein erreicht werden kann, ſondern auch erreicht werden muß, um ebenſowohl unverſtändige Ausſchreitungen, wie Dürftigkeit der Bildung zu verhüten. Dies Ziel aber kann ſich nur aus dem Weſen der Gymnaſialbildung und aus dem Entwicklungsgange, den die Geſchichtswiſſenſchaft gehabt hat, ergeben.

Wir haben geſehen, daß man bei der Einführung des Geſchichtsunterrichts vielfach einen Nutzen für das Leben im Auge gehabt hat. Freilich iſt es ungereimt von ihm ein Verſtändnis der Gegenwart zu erwarten, da im wahren und vollen Sinne des Wortes ein ſolches nur ſehr wenigen Menſchen zu Theil wird; auch darf man dabei nicht an Befähigung zu thätigem Eingreifen in die Entwicklung der Zeit denken — ſie iſt Sache des Staatsmanns und beruht zum größten Theile auf glücklicher Divination; aber man hat vollkommen Recht, wenn man unter der allgemeinen höheren geiſtigen Bildung hiſtoriſche — ich habe keinen andern Ausdruck — mitbegreift. Zwar kann man dieſe von dem Gymnaſium nicht vollſtändig verlangen, da Reife des Geiſtes erſt mit den Jahren durch vielfache Anſchauungen und Erfahrungen gewonnen wird; aber die Vorbereitung dazu hat das Gymn. zu geben, da erfahrungsgemäs Gediegenheit der Bildung nur bei frühzeitiger Grundlegung möglich iſt.

Hiſtoriſche Bildung beſteht zwar nicht in einem umfänglichen und zu jeder Zeit präſenten Wiſſen — dies kann ſogar vorhanden ſein, ohne daß wahre Bildung ſich vorfindet, — aber ſie kann ohne ein gewiſſes Maß von Wiſſen nicht beſtehen. Wer nicht im Stande iſt die allerwichtigſten auf die Geſchicke der Menſchheit oder des eigenen Volkes einflußreichſten Begebenheiten in ihren Hauptzügen ſich ins Gedächtnis zurückzurufen, wobei es natürlich auf das Entfallenſein von Einzelnheiten nicht ankommt, wird ſchwerlich unter die Gebildeten gezählt werden. Man wird von einem ſolchen nicht fordern, daß er jede Jahreszahl ſofort ſicher angeben könne, aber aus ſeinem Urtheilen und Denken muß man herausfühlen, daß es aus einem reichen Fonds poſitiv gegebenen Stoffes geſchöpft, an ſolchem geübt und gewonnen ſei. Ohne dies kann ſchon die erſte der geiſtigen Eigenſchaften, welche das Wort Bildung unter ſich begreift, nicht vorhanden ſein, nämlich die Befähigung Hiſtoriſches aufzufaſſen und ſich anzueignen. Wie ſchwer fällt es Vielen eine Totalanſchauung auch nur von einem einzelnen Ereigniſſe zu gewinnen, wie vermögen ſie wohl einzelne Züge und Beſonderheiten zu erfaſſen, nicht aber ſie in ein Bild zu vereinigen und jedem darin ſeine rechte Stelle anzuweiſen. Jene Befähigung aber iſt für jeden höheren Beruf, ſei es welcher es wolle, von großer Wichtigkeit und ihr Mangel ſchwer zu empfinden. Sie iſt ferner die Grundbedingung zu dem zweiten, was man von jedem Gebildeten verlangt, den Zuſammenhang der Thatſachen einzuſehen und aus demſelben ihre Bedeutung, ſo wie die handelnden Perſonen zu beurtheilen. Nur wenn man die Factoren, welche zur Vollbringung von Thaten und Herbeiführung von Zuſtänden mitgewirkt haben, und die Art dieſer Mitwirkung aufzufinden, und die Wirkungen, welche ſie ausüben, zu verfolgen im Stande iſt, kann man ſich in der Gegenwart und dem Selbſterlebten orientiren. Zur Beurtheilung hiſtoriſcher

Perſönlichkeiten gehört nicht nur Sinn für Gerechtigkeit, die Anwendung allgemeiner ſittlicher und rechtlicher Grundſätze, ſondern auch ein lebendiges Verſetzen in die Zeit, ein klares Bewußtſein davon, was der Menſch durch ſich ſelbſt und was er durch ſeine Umgebung, durch die Zuſtände und Thatſachen, in die er geſtellt war, geworden. Wäre wahre hiſtoriſche Bildung in unſeren Tagen verbreiteter, man würde die hiſtoriſche Berechtigung der beſtehenden Inſtitutionen nicht ſo blindlings verkannt, vergangene Zeiten und Menſchen nicht ſo leichtſinnig verurtheilt oder in den Himmel erhoben ſehen. Zu dieſer intellectuellen Seite der hiſtoriſchen Bildung tritt aber noch die gemüthliche. Wenn auch falſch iſt, bei der Beurtheilung der Geſchichte nur Affectionen zu folgen, ſo iſt es doch noch beſſer, ſich auf ſittlichem Grunde falſch für etwas zu begeiſtern, als jedes lebendigen Gefühls unfähig zu ſein. Wer keine Lieblingshelden mehr hat, der entbehrt auch der Ideale gänzlich. Wie es Hiſtoriker giebt, welche mit äußerſter Klarheit darſtellen und mit größter Schärfe zergliedern, aber das Herz kalt und leer laſſen, ſo giebt es auch ein gemüthloſes Verhalten der Geſchichte gegenüber. Das iſt eben die wahre Bildung, bei klarem und ſcharfem Denken dennoch die Wärme des Herzens zu erhalten, die Harmonie zwiſchen Verſtand und Erkenntnis einer- und Gemüth und Gefühl andererſeits nicht zu verlieren. Daß dieſe Harmonie nicht möglich iſt, wenn nicht ein feſter Standpunct gewonnen iſt, von dem aus eben ſo die ſichere Beurtheilung, wie die wahre Herzensbetheiligung erfolgt, verſteht ſich von ſelbſt, eben ſo ſehr aber, daß der Bildung die von der Wiſſenſchaft gewonnenen Reſultate nicht fremd bleiben dürfen, wobei zwar auch an die Ergebniſſe der kritiſchen Unterſuchung und Auffindung von Quellen zu denken iſt, obgleich dieſen zu folgen kaum dem Manne von Fach vollſtändig möglich wird und es gewöhnlich erſt einer ganzen Generation bedarf, ehe ſie Gemeingut werden, weit mehr aber an die allgemeinen Anſchauungs- und Betrachtungsweiſen, welche die Wiſſenſchaft eröffnet hat. Als die wichtigſten und am tiefſten eingreifenden derartigen Reſultate, welche die Geſchichte durch die Arbeit der Neuzeit gewonnen hat, haben wir zu bezeichnen: 1) die Erweiterung der Aufgabe, daß die Geſchichte nicht allein die äußeren Schickſale, ſondern auch die inneren Gebiete des geiſtigen Lebens zu umfaſſen habe oder daß ſie die Erkenntnis von der Entwicklung des geſammten geiſtigen Lebens nach allen ſeinen Richtungen ſei; 2) die Ausbildung der Univerſalgeſchichte, wonach die Menſchheit als ein großes einziges Ganzes erfaßt und alles einzelne, alle Erlebniſſe, Entwicklungen und Schöpfungen der einzelnen Völker und Menſchen in Beziehung zu deren Entwicklung und Ausbildung geſetzt werden; 3) dieſe Erweiterung der Geſichtskreiſe hat das Streben hervorgerufen, das Allgemeine in dem Beſonderen zu erkennen oder die Ideen, welche ſich allmählich gebildet und auf die geſchichtliche Entwicklung gebieteriſchen Einfluß ausgeübt haben, herauszufinden und alles einzelne als ihnen dienend zu begreifen. Dieſen Anſchauungen darf derjenige, welcher auf den Namen eines wahrhaft Gebildeten Anſpruch machen will, ebenſowenig ganz fern ſtehen, als man ihm den Mangel jeder Anſchauung von den Fortſchritten, welche die Naturwiſſenſchaft gemacht hat, verzeihen wird.

Wenn nun im Gymnaſium zur hiſtoriſchen Bildung die Grundlage gelegt werden ſoll, ſo iſt damit zwar nicht wiſſenſchaftliche Behandlung der Geſchichte gefordert, welche das Weſen des Gymnaſiums ausſchließt, aber wohl die geiſtige Verarbeitung und Durchdringung des dargebotenen Stoffes. Das Gymnaſium ſoll nicht Hiſtoriker von Fach erziehen,*) muß aber von den Momenten, welche die Geſchichtswiſſenſchaft der allgemeinen Bildung hinzugefügt hat, ſo weit es ihm möglich iſt, Gebrauch machen. Darnach iſt zuerſt die Frage zu beantworten: hat das Gymnaſium allgemeine Welt- oder Univerſalgeſchichte zu lehren? Mit größtem Rechte haben die einſichtsvollſten Pä-

*) Es iſt ein Misverſtändnis, wenn manche, wie Beckel z. B. Campe, der ſo trefflich die geſchichtliche Bildung dem geſchichtlichen Wiſſen gegenüber in gebührende Anerkennung gebracht hat, den Vorwurf machen, als wolle er lauter Geſchichtsforſcher bilden.

dagegen, wie namentlich Roth, Mönnich u. a., dieſe Frage verneint. Einmal wird die Maſſe des Stoffes zu groß, als daß eine Verarbeitung desſelben dem Schüler möglich wäre, ſodann aber ſetzt die Univerſalgeſchichte einen Begriff voraus, der dem Schüler noch unfaßbar iſt, wenigſtens nicht ſo weit faßbar, als es zur Einordnung jedes einzelnen zum Ganzen erforderlich iſt. Will man den Stoff durch Auswahl des Bedeutſamſten auf ein geringeres Maß zurückführen, ſo giebt man nur ein Gerippe, und der Zuſammenhang wird für den Schüler ein im glücklichſten Falle ins Gedächtnis aufgenommenes, keineswegs aber zum geiſtigen Eigenthum gewordenes Phraſenwerk. In der That ſind wir überzeugt, daß wenn man auch allgemeine Weltgeſchichte zum Titel genommen, man doch eine ſolche in Wahrheit nicht gegeben hat, während wir auch nicht in Abrede ſtellen, daß die Unklarheit über die Sache zu vielfachen Misgriffen Veranlaſſung giebt. Das Gymnaſium hat Specialgeſchichte zu lehren und wird durch gründliche und tüchtige Behandlung derſelben ſeinen Schülern größeren Nutzen gewähren, als durch allgemeine Weltgeſchichte. Man iſt darüber einig, daß die Beſchränkung auf Griechen und Römer und Deutſche ſtattzufinden hat, nicht allein weil die Jugend für dieſe Völker das lebhafteſte Intereſſe hat und ihr Leben durch ihre ſonſtigen Studien am genaueſten kennt, ſondern auch weil die gegenwärtige Cultur das Chriſtenthum, Alterthum und Germanenthum zu ihren Factoren hat. Iſt aber damit ſchon eine Beziehung der Specialgeſchichten auf die univerſale angedeutet, ſo wird dieſelbe auch in anderer Hinſicht nothwendig. Kann man wohl die griechiſche Geſchichte lehren, ohne die orientaliſchen Völker zu berühren, die Geſchichte des Römerreichs erzählen, ohne den die Welt umgeſtaltenden Einfluß des Chriſtenthums zu erwähnen, die deutſche auch nur mit einiger Anſchaulichkeit darſtellen ohne die univerſalhiſtoriſche Bedeutung der Kreuzzüge, der überſeeiſchen Entdeckungen und in der neueren Zeit die wichtigſten Entwicklungen in den Hauptſtaaten Europa's und im Staatenſyſtem überhaupt herbei zu ziehen? Von der Specialgeſchichte aus den Blick zu erweitern und auf das Univerſale zu lenken iſt für die Schule der natürliche Weg, derſelbe, den ja auch die Geſchichtswiſſenſchaft ſelbſt eingeſchlagen hat.

Richten wir nun unſere Aufmerkſamkeit auf das zweite, was wir oben als ein in der Neuzeit gewonnenes Reſultat bezeichnet haben: die Auffaſſung der Geſchichte als Entwicklung des geiſtigen Lebens nach allen ſeinen Richtungen und auf allen ſeinen Gebieten, ſo iſt ſofort zu beachten, daß ehe die Wiſſenſchaft dieſen Standpunct erreichte, ſie lange Zeit ſich auf die äußeren Schickſale der Völker, die Kriege gegen auswärtige Völker und die Umgeſtaltungen der Staatsverfaſſungen beſchränkte. Dieſer Entwicklungsgang wird durch die Erfahrung auch an dem einzelnen Menſchen als in der Natur begründet erkannt. Das Intereſſe des Knaben haftet am erſten an Thaten: der Muth und die Kraft, welche ſich in Bekämpfung äußerer Feinde und Ueberwindung von Gefahren und Mühſalen zeigen, erregen ſeine Bewunderung; erſt allmählich lernt er ſeine Aufmerkſamkeit Inſtitutionen und Zuſtänden zuwenden, viel ſpäter erſchließt ſich ihm das innere geiſtige Leben. Die ſiegreichen Schlachten, welche der Griechen an Zahl ſchwache Heere gegen die perſiſche Uebermacht geſchlagen, feſſeln ſchon die Seelen von Kindern; der auf dem weiten öden Meere einem unbekannten Ziele mit aufrühreriſcher Schiffsmannſchaft zuſteuernde Columbus erfüllt ihre Phantaſie; die Standhaftigkeit, mit welcher Märtyrer Qual und Tod erleiden, erregt ihr Gefühl: aber es muß eine lange Stufenleiter der Bildung zurückgelegt ſein, ehe für die geiſtige Größe eines Perikles, eines Gregor VII. der Sinn erwacht, ehe die Bedeutung eines Homer, eines Shakeſpeare intereſſirter Aufmerkſamkeit gewürdigt wird. Es iſt freilich unbeſtritten, daß das Gymnaſium ſeine Schüler befähigen ſoll, ſolche Vorſtellungen in ſich aufzunehmen und zu verarbeiten, von geiſtigem Leben einzelner Menſchen, wie ganzer Völker eine Anſchauung zu gewinnen. Hat es daher auch zuerſt nur die äußere politiſche Geſchichte und die Ereigniſſe, welche äußere Veränderungen hervorgebracht haben, zum Gegenſtande zu nehmen, ſodann aber die innere politiſche Entwicklung hinzuzufügen,

ſo würde es doch ſeinem Weſen untreu werden, wollte es nicht die durch das gleichzeitige Studium, beſonders der Literaturen, gewonnenen Anſchauungen für den Geſchichtsunterricht ausbeuten und durch denſelben zu einem Bilde vereinigen, aber es wird auch bei Erfüllung dieſer Aufgabe einen Einblick in geiſtiges Volksleben zu eröffnen, nicht über die Gränzen, welche ihm der Bildungsſtand der Schüler ſteckt, nicht über den Kreis, innerhalb deſſen dieſe ſich durch eigene Arbeit einheimiſcher gemacht hat, hinausgreifen. Wie Univerſalgeſchichte über dieſen Kreis hinausfällt, ſo iſt es auch entſchieden zu hoch gegriffen, wenn man auf dem Gymnaſium Culturgeſchichte oder Geſchichte vom culturhiſtoriſchen Standpuncte aus gelehrt wiſſen will.*) Da viele Branchen, welche die Cultur umfaßt, dem Schüler fremd bleiben und bleiben müßen, ſo würde ein Auswendiglernen unverſtandener oder doch nicht verarbeiteter Phraſen bei den meiſten das Reſultat ſein. Etwas ganz anderes iſt die Mittheilung culturgeſchichtlicher, namentlich literarhiſtoriſcher Notizen, deren Aufnahme in das Gedächtnis wegen des Nutzens für andere Studien durchaus wünſchenswerth erſcheint, und ſelbſt bei den Völkern, bei welchen eine tiefere Einführung in die innere Geſchichte durch das Weſen des Gymnaſiums geboten iſt, wird durch die Beſchränkung auf den Kreis, in welchem die Schüler Anſchauungen ſich ſelbſt erarbeitet haben und erarbeiten können, die volle wiſſenſchaftliche Behandlung ausgeſchloſſen. Daß aber durch eben dieſe Beſchränkung eine größere Energie möglich und dadurch für die wirkliche Bildung des Geiſtes und die ſpäteren wiſſenſchaftlichen Studien eine gediegenere Vorbereitung gewonnen wird, bedarf keiner weitläufigern Erörterung.

Die Nachweiſung der ſogenannten Ideen wird leicht als für das Gymnaſium nicht gehörig erkannt werden, da ja philoſophiſche Erkenntnis mit Ausnahme der erſten Rudimente außerhalb ſeines Kreiſes liegt und eine Bezeichnung der allgemeinen Hauptrichtung einer Zeitperiode weſentlich von jener Behandlung der Geſchichte verſchieden iſt. Gleichwohl wird man eben ſo allgemein der Forderung beiſtimmen, daß die Schüler zu einer denkenden Betrachtung der hiſtoriſchen Thatſachen zu leiten ſeien, weil dies den Bedürfniſſen, ſowohl dem natürlichen der Jugend, als auch dem durch das Weſen der Bildung, welche das Gymnaſium bezweckt, gebotenen, entſpricht. (Vgl. dieſes Werkes Bd. I. S. 695.) Würde darunter ein ſubjectives Räſonniren über Ereigniſſe, Handlungen und Charaktere verſtanden, ſo wäre damit aller Schiefheit und Einſeitigkeit, ja der Unwahrheit das Wort geredet, das Gymnaſium hat das Denken einzig und allein auf das Objective zu lenken und an demſelben zu üben. Es gilt bei dem Geſchichtsunterrichte, die Hauptzüge in den Thatſachen und den Charakteren, die obwaltenden Gleichheiten und Verſchiedenheiten, den zwiſchen den Begebenheiten äußerlich ſichtbaren Zuſammenhang aufzufinden und aus der Beobachtung poſitive Wahrheiten zu ſchöpfen, welche auf andere Verhältniſſe wieder Anwendung finden können und müßen, in der Hauptſache alſo dem Geiſte Methode anzubilden, nicht ihm wiſſenſchaftliches Erkennen zuzumuthen, die Vertiefung in die Objecte anzubahnen, ein volles Begreifen aber weder zu wollen noch zu fordern. Die Handlungen der Römer nach der Niederlage bei Caudium, nach den gegen Pyrrhus verlorenen Schlachten, nach den ungeheuern im erſten puniſchen Kriege erlittenen Verluſten, nach den entſetzlichen drei erſten Jahren des Hannibaliſchen ſtellen die Zähigkeit, welche zwar anfänglich dem genialen Ungeſtüm des Feindes zu weichen ſich gezwungen ſieht, dabei aber des Gegners Hülfsmittel erſchöpft und die Erlangung neuer erſchwert oder unmöglich macht und ſo endlich ſein gänzliches Unterliegen herbeiführt, als einen Hauptzug des römiſchen Volkscharakters ſichtbar vor Augen. Dies aus den Thatſachen zu erkennen iſt eine dem Bildungsſtande des Gymnaſialſchülers ganz entſprechende Aufgabe, erſt dem tieferen Forſchen bleibt es vorbehalten die Motive zu erkennen, woraus bei den verſchiedenen Claſſen des Volkes jene Zähigkeit hervorgieng. Daß der peloponneſiſche Krieg eine große Bedeutſamkeit gehabt

*) In dieſem Sinne ſind die Lehrbücher von Zeyß und Wernicke verfaßt.

habe, wird ſo lange für den Schüler ein nur von anderen entlehntes Urtheil, nicht eine Wahrheit ſein, bis er aus den ſpätern Thatſachen erkannt hat, wie es in folge desſelben den Griechen unmöglich wurde, ihre Selbſtändigkeit nach außen zu behaupten, und erſt durch die Vernichtung ihrer Freiheit der Sieg des helleniſchen Weſens über den Orient erfolgen konnte. Hat ferner der Schüler einmal aufgefaßt, daß und warum das Obſiegen Sparta's im peloponneſiſchen Kriege ihm ſelbſt nur tiefen inneren Verfall gebracht, ſo wird er auch ſelbſtdenkend finden können, warum mit der Vernichtung Carthago's in Rom die Unmöglichkeit des Fortbeſtehens des Verfaſſung und die Nothwendigkeit der Bürgerkriege eintrat. Zu nichts fühlt ſich derjenige, deſſen Denken zur Thätigkeit angeregt iſt, mehr aufgefordert als zu Paralleien; ſie haben für die Geſchichte großen Werth, wie ſchon Plutarch richtig erkannt hat, weil durch das Zuſammenhalten der beiden Objecte jedes für ſich beſſer und vollſtändiger erkannt wird; aber nichts iſt unnatürlicher, als das ſpitzfindige Durchführen von Aehnlichkeiten, nichts widerlicher als das Meiſtern und Richten an hiſtoriſch großen Perſonen. Hier hat der Unterricht erziehend einzuwirken; die klare Erkenntnis der Verſchiedenheit iſt wichtiger für die Wahrheit, als das Herausfinden der Aehnlichkeit. *) Cäſar mit Alexander dem Großen in Parallele zu ſtellen, berechtigt ſchon die bekannte Erzählung, daß des letzteren Thaten jenen zu dem Entſchluſſe nach gleichem Ruhm zu ringen begeiſtert hätten. **) Vergleicht man nüchtern den objectiven Thatbeſtand in beider Leben und die Verhältniſſe, in welche ſie geſtellt waren, ſo wird man die Größe jedes richtiger würdigen lernen, aber ein wahres Zerrbild erhalten, wenn man nicht dahin gelangt zu erkennen, daß das Gleichſcheinende doch im Weſen ganz verſchieden iſt. Daß nach den Perſerkriegen die Literatur und Kunſt ſchnell ihre höchſte Blüthe erreichen, daß die Periode der Kreuzzüge zugleich die der höchſten Entfaltung der mittelalteriichen Kunſt in Lied und Bauwerk iſt, daß den Thaten Friedrichs des Großen die Erhebung unſerer einheimiſchen Literatur auf ihren Gipfelpunct auf dem Fuße folgt, ſind Thatſachen. Durch ihre Zuſammenſtellung ergiebt ſich zunächſt als poſitive Wahrheit, daß die Erregung der Kraft und Begeiſterung für einen großen Kampf nach außen einen tiefen und nachhaltigen Einfluß übt auf die Bethätigung des Geiſtes auch in andern Gebieten. Läßt man damit Roms Geſchichte vergleichen, wo erſt nach den Bürgerkriegen das goldene Zeitalter der Literatur eintritt, ſo wird ſich herausſtellen, daß der Ausgang der Begebenheiten Ruhe und Befriedigung gewähren muß, um jene Wirkung hervorzubringen Wenn man die Thatſache, daß die weite Verbreitung der griechiſchen Sprache über den Orient, die Zuſammenfaſſung aller Länder um das Mittelmeer unter der Römer Herrſchaft, die Ruhe und Verkehrsſicherheit, die mit dem Kaiſerthum in demſelben eintrat, zugleich aber auch die Sehnſucht nach beſſern Zuſtänden, welche die entſetzlichen Bürgerkriege angeregt, der Vorbereitung des Evangeliums förderlich geweſen ſind, betrachtet, ſo erhält man einen Begriff von der Tragweite jener Ereigniſſe, durch welche die bezeichneten Zuſtände herbeigeführt wurden. Das zeitliche Zuſammentreffen der Entdeckung Amerika's mit der Reformation erſcheint erſt dann in ſeinem vollen wahren Lichte, wenn man jene als die Erſchließung eines neuen Arbeitsfeldes für die chriſtliche Miſſion betrachtet, ***) und es giebt eine Ahnung von der göttlichen Weltregierung, wenn man ſich die Frage vorlegt, ob ohne die Hinwendung der Augen nach jenen neuen Ländern, ohne der Osmanen drohendes Andringen gegen den chriſtlichen Weſten, ohne

*) Dem ſcharfen Verſtande eines dem chriſtlichen Glauben ſo ferne ſtehenden Mannes, wie Voltaire, iſt es nicht entgangen, wie durchaus verkehrt die Vergleichung zwiſchen Chriſtus und Sokrates ſei.

**) Es kommt nicht darauf an, daß die Erzählung märchenhaft iſt (Drumann, röm. Geſch. III. S. 141), ſie hat bei den ſeiner Zeit am nächſten ſtehenden Geſchichtſchreibern Glauben gefunden.

***) Columbus ſelbſt hat die Sehnſucht, zu den Völkern Hinterafiens, die er nach Weſten ſteuernd zu erreichen hoffte, das Chriſtenthum zu tragen, ſtets als ein Motiv zu ſeinen Unternehmungen bezeichnet.

die Kämpfe Frankreichs gegen die Habsburgiſche Uebermacht die Reformation in der Weiſe hätte gedeihen und Beſtand gewinnen können, wie es wirklich ſtattgefunden. Wir glauben durch dieſe Beiſpiele deutlich gemacht zu haben, welches Ziel wir der denkenden Betrachtung des Hiſtoriſchen geſteckt, auf welche Weiſe wir den Schüler zur Vertiefung in die Objecte geleitet wiſſen wollen.

Durch die letzten Beiſpiele ſind wir auf das geführt worden, worauf das Gymnaſium nothwendig hinarbeiten muß, wenn ſein geſchichtlicher Unterricht eine den ganzen Menſchen erfaſſende Wirkung haben ſoll, auf die Gewinnung eines feſten und ſicheren Standpunctes, von dem aus alles in hellerem Lichte erkannt und für das Herz Erwärmung und Erhebung, Troſt und Beruhigung gefunden wird. Für denjenigen, welchem der Glaube das höchſte, alles menſchliche Wiſſen erſt wahrhaft läuternde und verklärende Erkennen iſt, kann über denſelben kein Zweifel ſein. Die Wiſſenſchaft iſt berechtigt, die Geſchichte aus ganz unabhängigen Geſichtspuncten zu betrachten, die Durchführung jedes Princips an derſelben zu verſuchen; ſie kann der Wahrheit dadurch nur dienen. Freilich ſind manche derartige Auffaſſungen mit dem Anſpruch ſelbſt die Wahrheit zu ſein aufgetreten und haben damit ziemlich allgemeinen Glauben gefunden; aber die Menſchheit iſt dennoch immer zurückgekehrt und wird immer wieder zurückkehren zu dem Puncte, welchen J. von Müller am Schluſſe ſeiner allgemeinen Geſchichte (Stuttgart 1852 IV. S. 225) bezeichnet: „So unvollſtändig das Geheimnis und die Natur der größten Revolutionen und ihre Verkettung in dieſem Geſchichtbuch dargeſtellt worden, ſo ſichtbar leuchtet höhere Leitung hervor. Unbekannt iſt ihr Plan, unerforſchlich ihr Gang," und von dem chriſtlichen Standpuncte bei der Auffaſſung der Geſchichte gilt, was derſelbe Forſcher von dem Chriſtenthume zu ſagen ſich gedrungen fühlte (II. S. 28): „nachdem wie der Stifter, ſo die Lehre lange äußerſt gelitten und mishandelt worden, ſcheint jede Entwicklung des Sinnes für das Gute und Schöne und jeder große Fortſchritt in der Philoſophie neue Gefühle und Aufſchlüſſe über den Geſichtspunct und Werth ſeines Werks zu geben;" und kurz vorher: „Die ſeine Feinde zu ſein glaubten, haben für ſeinen Plan gearbeitet." Die Geſchichte iſt in Chriſto ganz feindlichem Sinne dargeſtellt worden (es genügt an Gibbon zu erinnern), aber man hat damit doch Bauſteine herbeigeſchleppt, welche ſchließlich nur das von dem Chriſtenthum beleuchtete Gebäude zieren helfen; jede tiefere Anregung der Geiſter und der Herzen hat doch immer wieder die Wahrheit zur Anerkennung gebracht, daß Chriſtus der Kern und Mittelpunct der ganzen Geſchichte iſt. Und darnach dürfen wir nun die Frage vorlegen: was wird aus dem Menſchen, wenn er den Glauben an die Regierung der Welt durch den perſönlichen ewigen Gott und an die in Chriſto geſtiftete Verſöhnung der Menſchheit mit ihm nicht hat oder verliert? um den gewiſſenhaften Lehrer zur Erwägung zu veranlaſſen, wie der Geſchichtsunterricht zu geſtalten ſei, damit er nicht in jenem Glauben ſtöre, vielmehr frühzeitig denſelben fördere und ſtärke. Freilich iſt hier vor allem nöthig, daß der Lehrer ſelbſt von jenen Ueberzeugungen durchdrungen ſei und daß ſein perſönliches Ergriffenſein für die Schüler zum wirkſamſten Zeugniſſe werde, freilich ſcheint es unmöglich hier ein Ziel feſtzuſtellen, bis zu welchem es das Gymnaſium zu bringen habe, der Glaube ſoll ja im Kinde eben ſo lebendig ſein, wie im Jüngling; es kann nur die Forderung erhoben werden, daß mit der fortſchreitenden Kenntnis und Bildung auch die Ueberzeugung inniger und feſter, nämlich erfahrungsmäßiger werde. Die Erreichung dieſes Zweckes wird weniger gefährdet, wenn zu wenig als wenn zu viel dafür geſchieht. Ein volles Erkennen und Begreifen der Rathſchlüſſe und Wege Gottes iſt ja doch unmöglich. Wie die Geſchichte für das ſittliche Verhalten des Menſchen nicht ſpecielle Lehren zu geben, ſondern nur allgemeine Generalregeln ans Herz zu legen vermag (vgl. auch hierüber J. v. Müller a. a. O. IV. S. 255), ſo kann ſie auch nur die religiöſen Grundwahrheiten als ihren leuchtenden Hintergrund zeigen, nicht die zahlloſen Reflexe, welche von ihnen ausgehen, nachweiſen. Die Aufgabe kann nur die ſein, wo die Thatſachen keinen

Zuſammenhang erkennen laſſen, auch nicht willkührlich einen ſolchen zu ſtatuiren, was der Menſch nicht vorausgewußt und gewollt, auch nicht auf ſeine Rechnung zu ſetzen, kurz das Menſchliche und Göttliche auseinanderzuhalten, aber keines von beiden zu verſchweigen oder zurückzuſtellen. Damit iſt dann gegeben, wie mit der größeren Vertiefung in die Objecte auch die religiöſen Wahrheiten klarer hervortreten. Die einfache Erzählung von dem Zuge des Xerxes gegen Griechenland wird, wenn jene Stürme erwähnt werden, welche zweimal die perſiſche Flotte ſchädigten, ſchon dem noch kindlichen Verſtand das ſichtbar machen, was Herodot ausſpricht (VIII. 13): ἐποιέετό τε πᾶν ὑπὸ τοῦ θεοῦ, ὅκως ἂν ἐξισωθείη τῷ Ἑλληνικῷ τὸ Περσικὸν μηδὲ πολλῷ πλέον εἴη; dem gereifteren Schüler wird das Kennenlernen dieſer Aeußerung des Herodot klar werden laſſen, daß die Griechen in jenen Naturereigniſſen göttlichen Beiſtand erkannten und daraus den bewundernswerthen Kampfesmuth ſchöpften, ohne den des Themiſtokles weiſe Einſicht, wie der Seekampf die Entſcheidung bringen werde, nicht hätte zur That werden, die Nothwendigkeit des Kampfes, die er den Griechen aufzwang, nicht zum Siege führen können. Und wenn die genauere Kenntnis des Thatbeſtandes die aus der einzigen Seeſchlacht für Xerxes ſich ergebende Nothwendigkeit, mit dem weitaus größten Theile des Landheeres Griechenland zu verlaſſen, darlegt, ſo wird begreiflich, wie die eitle Selbſtvergötterung ſelbſt der ſchwachen, aber durch das Vertrauen auf höheren Schutz geſtärkten menſchlichen Kraft erliegt, kurz daß Gott des Perſerkönigs Stolz gedämpft und gedemüthigt habe. Wenn aber bei irgend etwas, ſo verleiht bei den religiöſen Ueberzeugungen die völlige geiſtige Aneignung ihnen allein Dauer und Werth; der Standpunct iſt kein feſter und ſicherer, wenn er nur als ein angewieſener betrachtet wird, nicht mit Freiheit und Bewußtſein ergriffen iſt. Demnach iſt auch hier nur das Denken zu wecken und zu leiten. Stürmen ſchadet der Sache des Chriſtenthums, und gewaltſames Hineinziehen desſelben thut ihm ſelbſt eben ſo viel Abbruch, wie dem Gegenſtand, mit dem man es in Verbindung zu ſetzen hofft. Man lenke das Denken auf die thatſächlichen Beweiſe für den tiefen inneren Verfall in den letzten Zeiten Griechenlands und des freien Roms, und für das Mislingen aller der Verſuche, welche die edleren heidniſchen Kaiſer machten, um die Sitten zu verbeſſern, und die Ueberzeugung von der gänzlichen Unwahrheit des Heidenthums, von der Wirkung, welche es auf ganze Völker hat, von der Unmöglichkeit, daß Menſchen aus ſich etwas anderes als vorübergehendes gründen können, wird ſich dem Schüler ſelbſt aufdrängen. Blinder Eifer, der nicht mit ſtrengem wiſſenſchaftlichem Ernſte verbunden iſt, kann am meiſten ſchaden, weil der Schüler der Gefahr preisgegeben wird, mit der unausbleiblichen Kenntnis von der Unrichtigkeit und Unſicherheit des Einzelnen auch die ganze Ueberzeugung, zu der er geleitet werden, über Bord zu werfen.

Es führt dies von ſelbſt auf die Frage, wie ſich der Geſchichtsunterricht auf den Gymnaſien der kritiſchen Forſchung gegenüber zu verhalten habe. Die Aufgabe der Vorbereitung auf das wiſſenſchaftliche Studium ſchließt ſchon die Nothwendigkeit in ſich, daß dem Schüler die Exiſtenz einer ſolchen bekannt werde, und die Lectüre nicht allein der neueren Geſchichtsbücher, ſondern auch der alten bringt ihm von ſelbſt das Bewußtſein von der Lückenhaftigkeit und den häufigen Widerſprüchen in der geſchichtlichen Ueberlieferung. Es iſt nun freilich unräthlich und auch oft ganz unmöglich, daß auf alle die Fragen, welche in dem jungen Menſchen angeregt werden, Antwort ertheilt werde, der Trieb muß vielmehr auf die ſpätere Befriedigung vertröſtet und dadurch die Jugend ſich in ihrem Kreiſe zu beſcheiden angehalten und gewöhnt werden; da aber gleichwohl Wahrheit die Hauptrückſicht bei jedem Unterricht iſt, ſo ergiebt ſich, daß auch in der Geſchichte diejenigen Reſultate der Forſchung, welche auf die Auffaſſung des Ganzen wie der wichtigſten Einzelheiten einen bedeutenderen Einfluß ausüben und als ſicher und feſtſtehend zu betrachten ſind, Aufnahme finden müßen. Gerade um dieſe mit richtigem Takte auswählen zu können, iſt für den Lehrer Vertrautheit mit den Gründen, auf welchen die Reſultate beruhen, und mit der Methode, durch welche ſie

gefunden worden, ein unumgängliches Erfordernis. Wenn nun aber in der Wiſſenſchaft die Herausſtellung des Ueberlieferten der Auffindung kritiſcher Reſultate vorausgegangen iſt und vorausgehen muß, und wenn die Ueberlieferung, inſoweit ſie bei einem Volke oder in beſtimmten Zeiten Glauben gefunden hat, eine bleibende hiſtoriſche Berechtigung hat, ſo zeigt ſich einmal, daß die Geſchichte, wie ſie ſich im Bewußtſein des Volkes geſtaltet hat, immer den Kern und Mittelpunct bilden und das Reſultat der Forſchung ihr einfach gegenübergeſtellt, zweitens, daß wo jene als unbrauchbar zu verwerfen iſt, die Gründe des Reſultats im allgemeinen dargelegt, endlich oft nur die Zweifel oder das Sagen- und Legendenhafte angedeutet werden muß. Werden dieſe Rückſichten nicht genommen, ſo wird man der Jugend den ihr ſo heilſamen Auctoritätsglauben nehmen und an ſeine Stelle den zweifelſüchtigen Dünkel ſetzen, am wenigſten ihr aber einen gerecht würdigenden Blick in die nothwendigen Phaſen der geſchichtlichen Ueberlieferung gewähren. Es iſt Campe's Verdienſt, der Sage im Geſchichtsunterricht als einer dem kindlichen und jugendlichen Geiſte entſprechenden und einen tiefen Einblick in das geiſtige Leben der Völker gewährenden Form geſchichtlicher Tradition ihr volles Recht vindicirt zu haben. Die That des Tell bildet in dem Glauben des Schweizer Volks das wichtigſte und entſcheidendſte Moment bei der Befreiung von Oeſterreichs Herrſchaft; nach den hiſtoriſchen Zeugniſſen aber ſteht ſie nicht allein außer allem Zuſammenhang damit, ſondern enthält auch eine entſchiedene Entſtellung der Wahrheit. Der Schüler wird durchaus von der Wahrheit entfernt bleiben, wenn er jene Erzählung als eine müßig erfundene und leichtſinnig geglaubte Verdrehung der Thatſachen, nicht als eine dem Volksgeiſte, dem Bedürfniſſe, ein ſo wichtiges Ereignis an eine perſönlich außerordentlich That geknüpft zu ſehen, entſprungene Sage erkennt. Der Lehrer wird alſo der Wahrheit widerſprechen, wenn er ſie nicht als Sage bezeichnet, aber nicht minder etwas falſches aufdrängen, wenn er ſie ganz übergeht, oder ſie kritiſch zerpflückt ohne die Entſtehung ſichtbar zu machen. Dem geſchichtskundigen Pädagogen wird aus dieſem Beiſpiele hinlänglich dargethan ſein, in wie vielen Fällen, namentlich der alten Geſchichte der Lehrer nicht weiter gehen dürfe, als bis zur einfachen Bezeichnung als Sage. Man iſt nicht allein vollkommen berechtigt, ſondern auch verpflichtet, das ungeheure und unerquickliche Sagengewirr, welches über der vorrömiſchen Bevölkerung Italiens ſchwebt, durch die Reſultate der Forſchung zu erſetzen, aber man wird dem Schüler des Gymnaſiums zu wenig bieten, wenn ihm nicht bemerklich gemacht wird, daß dieſe Reſultate die Ergebniſſe der Sprachvergleichung ſind: jedoch in Betreff der Etrusker wird man das Richtigere thun, wenn man einfach die verſchiedenen ſich ſo widerſprechenden Ueberlieferungen bei den Alten neben einander ſtellt, als wenn man eine der vielen abenteuerlichen Hypotheſen adoptirt, nicht als Ergebnis darlegt, daß bis jetzt den ſcharfſinnigſten Unterſuchungen die Aufhellung des Dunkels nicht gelungen ſei. Th. Mommſen iſt von ſeinem Standpuncte aus berechtigt, die geſammten Erzählungen der Alten von der römiſchen Königszeit mit einem kühnen Griffe aus der Geſchichte zu ſtreichen, aber es hieße den Gymnaſialſchüler mit einem Schlage auf die ſchwindlichſte Höhe ſtellen, wollte man ihm die Geſchichte Roms ſo conſtruiren, ehe man ihn die Anſchauungen, welche die Römer ſelbſt von ihrer Geſchichte gehabt, ſich anzueignen gelehrt. Eine Verſündigung an der Wahrheit dagegen wäre es, wenn man unterließe den Widerſpruch zwiſchen der von Polybius (III. 22) mitgetheilten Urkunde gegen alle ſonſtige Zeugniſſe anzuführen.

Faſſen wir nun die Reſultate unſerer Auseinanderſetzung zuſammen, ſo ſtellen wir als Ziel für den Gymnaſialunterricht in der Geſchichte auf: 1) keine Univerſalgeſchichte, aber gründliche Kenntnis der Geſchichte der drei Hauptvölker, Griechen, Römer und Deutſche, unter Herbeiziehung der zum Verſtändniſſe derſelben nothwendigen und in ihnen ſelbſt enthaltenen univerſalgeſchichtlichen Momente. 2) Keine Culturgeſchichte, aber Benützung und Zuſammenfaſſung derjenigen Anſchauungen, welche ſich die Schüler aus dem Studium der Literaturen ſelbſt erarbeitet haben. 3) Anleitung zur denkenden

Betrachtung der Geschichte, namentlich des in den Thatsachen sichtbaren objectiven Zusammenhangs und der sich aus ihnen ergebenden allgemeinen Wahrheiten. 4) Hinführung auf den religiösen und christlichen Standpunct für die Auffassung und Beurtheilung der gesammten Geschichte. 5) Mittheilung der sicherstehenden Resultate der historischen Forschungen, aber unter überwiegendem Festhalten an den jedem Volke eigenen Ueberlieferungen. Wir hoffen, daß bei Festhaltung dieser Zielbestimmungen die von manchem auf Grund von Erfahrungen geäußerte Befürchtung (Wiese, in Prot. Monatsbl. 1853, Nov., S. 297), es werde der Sinn für ein ferneres Geschichtsstudium auf der Universität geschwächt werden, nicht Raum fassen könne, daß vielmehr die jungen Leute dann eben so lebendige Anregung zur Ausdehnung ihrer Kenntnisse und Anschauungen, wie tüchtige Vorbereitung zum selbständigen wissenschaftlichen Studium der Geschichte auf die Akademie mitbringen werden. Es ist aber auch zugleich der Unterschied gegeben, in welchen der Gymnasialunterricht in der Geschichte zu dem anderer Anstalten, namentlich der Realschulen tritt, indem er neben dem Wissen auch die Bildung des Geistes durch, an und für die Geschichte das höchste Gewicht legt und sich auf das engste und innigste an das Hauptbildungsmittel, das Studium der alten Literaturen und der vaterländischen, anschließt.

Ehe wir zur Erörterung des Stufengangs und der Methode übergehen, müßen wir einige damit zusammenhängende Fragen beantworten, zuerst: was kann und muß der Geschichtsunterricht voraussetzen? Bei aller Verschiedenheit im einzelnen werden wir doch nicht irren, wenn wir das 10. Jahr als dasjenige bezeichnen, das in Deutschland durchschnittlich für das Anfangsjahr des Gymnasialunterrichts gilt. Da bis dahin ein eigentlicher Geschichtsunterricht weder räthlich noch möglich ist, so können für seinen Beginn nur Anschauungen vorausgesetzt werden, welche der Knabe durch den Verkehr mit Erwachsenen, durch die Lectüre, durch die Sprachübungen empfangen hat, kindliche Begriffe von Volk und Regierung, Krieg und Frieden, Ackerbau, Handel und Handwerk u. dgl. Eine weit zuverläßigere Vorbereitung aber giebt die bis zu dem bezeichneten Jahre gewiß überall schon gelehrte biblische Geschichte, die in mehreren Schulgesetzgebungen geradezu als der Ausgangspunct des Geschichtsunterrichts hingestellt wird. Hat man nun auch dagegen die Einwendung erhoben, daß bei der biblischen Geschichte die Weckung des religiösen Gefühls und die Mittheilung der Offenbarungsthatsachen den Hauptgesichtspunct bilden, so werden dabei doch immer nebenher Begriffe und Anschauungen der Seele zu Theil, welche für den Geschichtsunterricht von höchster Bedeutung sind, z. B. die Erweiterung der Familie zum Volk, Wanderungen von Völkern, Einsetzung von Regierungsformen, Königthum und Priesterthum, Eroberungskriege u. s. w. Fast von selbst aber ergiebt sich, daß der Geschichtsunterricht nicht beginnen darf, ehe eine Uebersicht über die Geographie vorhanden ist. Das Gegentheil hieße ja ein Schauspiel vorführen wollen, ohne eine Orientirung auf dem Schauplatze zu gestatten. Eine Uebersicht über die Vertheilung von Wasser und Land auf der Erdoberfläche, über die bedeutendsten Küstengestaltungen, die wichtigsten Gebirge und Flüsse, die hauptsächlichsten klimatischen Unterschiede u. s. w., insbesondere aber die Fähigkeit, sich auf der Karte zurechtzufinden, sind Bedingnisse des Geschichtsunterrichts. Je klarer und sicherer die auf dem bezeichneten Gebiete gewonnenen Anschauungen sind, um so erfreulicher gesichert werden die Fortschritte im Geschichtsunterrichte sein. Die enge Beziehung, welche zwischen der Geographie und Geschichte stattfindet, hat in dem bedeutendsten Theile Deutschlands (Preußen, Oesterreich u. a.), die gänzliche Verschmelzung beider Unterrichtsfächer veranlaßt, während in den Ländern, wo sie noch nicht durchgeführt ist (Königr. Sachsen, Württemberg u. a.) wenigstens die Vereinigung in der Hand eines Lehrers als höchst wünschenswerth, ja nothwendig anerkannt wird. Die Einwände, welche man dagegen erhoben, *) sind im wesentlichen folgende: die Höhe der

*) Der Verfasser dieses Artikels hat sie einst selbst geltend gemacht Archiv f. Philol. und Päd. 1849. 1. Heft S. 15.

von Karl Ritter und ſeinen Schülern ausgebildeten wiſſenſchaftlichen Anſchauung, wornach Geſchichte und Geographie in eins verſchmelzen, iſt dem Gymnaſium noch unzugänglich, ſie wird aber ſicherer vorbereitet, wenn man erſt ſolide Kenntniſſe in beiden getrennten Gebieten gewinnt; der Unterricht in der Geographie hat ſpecielle Zwecke für das praktiſche Leben, namentlich Orientirung über den gegenwärtigen Zuſtand der Erde, deren Erreichung um ſo unſicherer wird, je mehr die davon abziehenden geſchichtlichen Momente zur Geltung gebracht werden; werden aber dieſe Zwecke nicht vernachläßigt, ſo iſt die Vereinigung der beiden Fächer nichts weiter als ein längeres zeitweiliges Fallenlaſſen des einen, was der Gründlichkeit in beiden nur Eintrag thun kann. Allein wenn auch die Höhe wiſſenſchaftlicher Anſchauung der Schule noch fern bleibt, ſo iſt doch die Vorbereitung derſelben nothwendig Aufgabe des Gymnaſiums, dieſe aber beſteht am zweckmäßigſten darin, wenn man von vornherein die dem Schüler begreifbaren gegenſeitigen Beziehungen zwiſchen Geographie und Geſchichte zur Anſchauung bringt, ſo daß die ſpätere Vollendung nur Fortſetzung und Erweiterung des begonnenen Studiums, nicht ein fremdes und neues iſt. Das Gymnaſium darf ferner zwar die Forderungen des praktiſchen Lebens nicht gänzlich aus den Augen verlieren, allein noch viel weniger ſeinen eigentlichen Zweck, alles zur Bildung des Geiſtes zu verwerthen; die Geiſt bildende Kraft der Geographie aber beſteht vorzugsweiſe darin, daß die phyſiſchen Verhältniſſe in Beziehung zum Menſchenleben und zwar dem geiſtigen Leben aufgefaßt und erkannt werden. Tritt endlich auch ein zeitweiliges Fallenlaſſen des einen Gegenſtandes um des anderen willen ein, ſo iſt dies doch nur ſcheinbar, da es ſich weniger um Verwerthung der Einzelnheiten des einen Fachs für das andere, als um den Nutzen der gewonnenen Geſammtanſchauungen handelt, zweitens aber pädagogiſch richtiger, man müßte denn der Anſicht ſein, daß ein fortwährendes Hinrichten der Aufmerkſamkeit auf eine Vielheit von Gegenſtänden eine größere Sicherheit in den einzelnen bewirke, als eine längere concentrirte Kraftanſtrengung auf einen einzigen; endlich aber findet ja zwiſchen Geographie und Geſchichte eine ſo häufige und innige Beziehung ſtatt, daß der Unterricht in dem einen Fache eine fortwährende Auffriſchung und Erweiterung des in dem anderen Gewonnenen ſelbſt wider Wiſſen und Willen herbeiführt. Wir ſind überzeugt, daß je klarer und beſtimmter das Weſen des Gymnaſiums aufgefaßt, je gewiſſenhafter die zur möglichſt vollſtändigen Erreichung ſeines Zweckes von ſelbſt ſich hervordrängenden Forderungen, namentlich der möglichſten Vermeidung aller Zerſplitterung*) erwogen, je ſorgfältiger endlich die praktiſchen Erfahrungen zu Rathe gezogen werden, um ſo allgemeinere Nachahmung das von Preußen gegebene, von Oeſterreich ergriffene Beiſpiel finden werde. Auf die Art und Weiſe der praktiſchen Durchführung zurückzukommen, finden wir im Folgenden mehrfach Gelegenheit. (Man vergleiche den Art. Geographie, S. 704 ff.)

Da es uns am zweckdienlichſten ſcheint, die Erörterungen über den Stufengang und über die Methode des Geſchichtsunterrichts zu verbinden, ſo müßen wir hier eine auf die letztere bezügliche, allgemeine Frage vorweg nehmen. Als eine gar häufige, leider nicht auf die oberſten Claſſen beſchränkt gebliebene, ſondern ſelbſt in die unteren hineingezogene methodiſche Verirrung wird mit Recht die Uebertragung der akademiſchen Vorleſung auf das Gymnaſium beklagt (Bd. I, S. 681). Es wird in der That Geſchichte meiſt docirt, und der einzige Unterſchied von der Univerſität beſteht nur darin, daß man in der Schule Repetitionen aufgiebt. Mag dies nun in Verkennung des Weſens der Schule, Mangel an vollſtändiger Beherrſchung und Durchdringung des Stoffes, Selbſtgefälligkeit und vorherrſchendem Subjectivismus, dem Wunſch möglichſt viel in möglichſt kurzer Zeit zu lehren, ſeinen Grund haben, jedenfalls erkennen wir darin

*) Mit Abſicht hat ſich der Verfaſſer des beliebten Schlagworts Concentration enthalten, weil man damit gewöhnlich einen andern Begriff verbindet, dem er übrigens ſein volles Recht in ſeiner Darſtellung glaubt eingeräumt zu haben.

eine Uebertreibung eines vom Wesen des Gegenstandes und dem Zwecke des Unterrichts gebotenen Princips. Schnurstracks entgegen tritt die von Peter vorgeschlagene und mit ungemeiner Schärfe, Klarheit und Energie entwickelte Methode, nach welcher die Aneignung des Stoffes hauptsächlich durch Lectüre von Quellen und quellenmäßigen Darstellungen erfolgen soll. Daß dieser Vorschlag nicht so allgemeine Beachtung, wie er verdiente, gefunden, daran ist allerdings die Macht der Gewohnheit, welche die Schwierigkeit der Durchführung bereitwillig zur Unmöglichkeit stempeln ließ und die zu scharf und schroff gezogenen Consequenzen gern als Grundfehler des Princips hinnahm, Schuld, indes hat er auch bei einsichtsvollen Schulmännern gerechte Würdigung gefunden.*) Derselbe enthält im wesentlichen nichts neues; es sind dieselben Grundsätze, welche am frühsten in den Gymnasien in Bezug auf den historischen Unterricht herrschten und noch jetzt von den Engländern festgehalten werden, nur dem gegenwärtigen Bildungsstande und seinen Bedürfnissen angemessen erweitert und durchgeführt. Er beruht 1) auf der unläugbaren Wahrheit, daß für die Gymnasialbildung das vom Schüler durch eigene Arbeit Erworbene einen höheren und bleibenderen Werth habe, als das einfach vom Lehrer Hin- und in das Gedächtnis Aufgenommene; 2) auf der ebenso richtigen Auffassung der Aufgabe des Gymnasiums: den Schüler zu selbstthätigem Studium zu leiten und seinem Geiste die rechte Methode dazu anzubilden; 3) auf der weisen Vorsicht, die frühzeitige, so verderbliche, am meisten zur Lüge, der großen Krankheit unserer Zeit, verleitende Reflexion vom Geschichtsunterricht möglichst fernzuhalten und statt ihrer eine ernste und strenge Vertiefung in die Objecte oder die als Objecte gegebenen Berichte und Darstellungen zu setzen; 4) auf der unverkennbaren Nothwendigkeit, den in der Jugend vorhandenen, fast zur Wuth gesteigerten Lesetrieb auf würdige Objecte zu lenken und dem Schulunterrichte dienstbar zu machen. Bedenkt man nun, wie alle Lehrer, nicht die Geschichtslehrer allein, ihre Schüler auf das Lesen geschichtlicher Werke hinlenken und in dem natürlichen Triebe der Jugend bereitwilliges Entgegenkommen finden, wie daher die Schullesebibliotheken vorzugsweise mit historischen Werken versehen sind, so erscheint es fast unbegreiflich, warum man das Lesen, welches man doch neben dem Unterrichte wünscht und fördert, für den Unterricht in Anwendung zu bringen so wenig geneigt ist. Einen besonderen Nachdruck hat man darauf gelegt, daß Peter die Wirksamkeit des gesprochenen Wortes und der Persönlichkeit des Lehrers unterschätze. Es ist die vollste Wahrheit, wenn man sagt: „der Keim des Geschichtsunterrichts ist und bleibt lebendige Erzählung, die das jugendliche Gemüth erweckt und erhebt und zur Ausbildung einer edlen Gesinnung, zur Pflege treuer Vaterlandsliebe und wahrer Gottesfurcht wirksam ist,“**) allein es handelt sich auch bei dem Peter'schen Vorschlag um nichts anderes, ja es wird dasselbe in größerer Sicherheit und Nachhaltigkeit erstrebt. Vorerst ist es gar nicht die Absicht, den mündlichen Vortrag ganz zu verdrängen, vielmehr soll ja das Lesen nur allmählich Raum gewinnen, je weiter die Fähigkeit des Schülers für dasselbe sich entwickelt, und sodann bleibt ja dem Lehrer immer noch Gelegenheit genug, durch seine ganze und volle Persönlichkeit auf Geist und Herz einzuwirken. Aber man überschätzt auch gar zu leicht die Wirkung des mündlichen Vortrags; zwischen dem Gefallenfinden an seiner fließenden Lebendigkeit und der Aufnahme des Gehörten in die Seele, zwischen dem Ergriffensein von einem Gefühle und der Aneignung einer festen Gesinnung ist noch eine weite Kluft. Wird nun die Anschauung einer bedeutsamen Zeit mit ihren Drangsalen und Erhebungen lebendiger, die Bewunderung großer Männer und der ihre Thaten tragenden Gesinnungen inniger, die Ehrfurcht vor dem die Geschicke so wunderbar und gnädig verkettenden ewigen Gott tiefer und bleibender sein, wenn sie der Schüler aus der lebendigen Erzählung eines Theilnehmers oder Zeitgenossen oder doch den Ereignissen näher stehenden

*) Außer Campe ist zu nennen Heiland in der Ztschr. f. d. G.-W. X. Bd. 1856 S. 82.
**) Worte von A. Schäfer im Vorwort zu seinen Geschichtstabellen. 7. Auflage Lpzig. 1859.

oder aus der meiſterhaften Darſtellung eines claſſiſchen Geſchichtſchreibers ſelbſt geſchöpft, oder wenn er nur einen Eindruck davon aus den ſchnell vertönenden Worten des Lehrers empfangen hat? Wir glauben, daß von dieſer Seite kein Einwand erhoben werden kann, wenn man nicht entweder Bewunderung des eigenen Vortrags bei den Schülern über das dieſelben wahrhaft Bildende ſtellt oder die Mühe ſcheut, oder ſich nicht getraut, die allerdings an den Lehrer zu ſtellende Forderung vollſtändig zu erfüllen, nämlich jene Bücher, welche dem Schüler zur Leſung geboten werden, ſelbſt ganz in ſich verarbeitet und immer lebendig gegenwärtig zu haben. Dagegen erkennen wir einen anderen Einwand als wohlberechtigt an, den von der Schwierigkeit der Ausführung entnommenen. Denn es ſcheint 1) zu viele und bei der Maſſe der übrigen Unterrichtsgegenſtände und den in denſelben zu ſtellenden Forderungen unmöglich zu beſchaffende Zeit für die Geſchichte beanſprucht zu werden; 2) unmöglich, daß ſämmtliche Schüler mit gleichem Nutzen dieſelben Abſchnitte leſen, und der Verſuch, ſie auf das möglichſt gleiche Niveau zu erheben, mehr Zeit und Mühe zu fordern, als dies beim mündlichen Vortrage des Lehrers der Fall iſt; 3) zu koſtſpielig, den Schülern den Zutritt zu einer ſo bedeutenden Menge von Werken zuzumuthen, dieſe ſelbſt aber noch nicht hinlänglich in tauglichen Bearbeitungen vorhanden zu ſein. In Bezug auf das erſte iſt zu erwidern, daß allerdings ein Theil der oft mit nutzloſer, zerſtreuender und verführender ſogenannter Erholungslectüre vergeudeten Zeit ohne Nachtheil auf eine feſſelnde und doch nicht allzu anſtrengende Arbeit verwendet werden kann und daß das höhere Maß, welches die Geſchichte in Anſpruch nimmt, den übrigen Unterrichtsgegenſtänden, namentlich dem Sprachunterrichte, nicht entzogen wird, indem die für dieſen nothwendigen Uebungen an geſchichtlichen Gegenſtänden, den für die Jugend angemeſſenſten und bildendſten, vollzogen werden. Die Verſchiedenartigkeit der Schülerindividualitäten kann ſodann hier nicht mehr als bei jedem Unterricht und bei jeder Maßnahme für denſelben in Betracht kommen, ſie wird übrigens mit den Fortſchritten, wenn auch nicht in Hinſicht auf die innere Auffaſſung, ſo doch in Bezug auf die quantitative Leiſtungsfähigkeit ſich mehr und mehr ausgleichen. Dagegen iſt der dritte Punct von Peter ſelbſt als ſeinem Vorſchlage hinderlich anerkannt worden, indes wird, wenn einmal die Heilſamkeit anerkannt werden wird, auch die Beſchaffung der Hülfsmittel nicht ausbleiben, und es ſind doch ſchon jetzt manche vorhanden,*) die dem Zwecke wenigſtens theilweiſe recht gut entſprechen. Weil aber allerdings dem Mangel noch nicht abgeholfen iſt und auch wohl ſchwerlich in kurzer Zeit abgeholfen werden wird, ſo müßen wir uns begnügen, im Folgenden eine ſchon jetzt mögliche Anwendung des Peter'ſchen Vorſchlags nachzuweiſen, wünſchen jedoch, daß von neuem die ernſteſte Erwägung demſelben zugewandt werde, da er unſerer Ueberzeugung nach derjenige iſt, von dem aus eine wahrhafte, heilſame und nachhaltige Reform des Gymnaſialunterrichts in der Geſchichte angebahnt werden kann, wobei durchaus nicht zu übergehen iſt, daß je mehr von der bezeichneten Methode Gebrauch gemacht wird, um ſo tiefere Anregung zum ſelbſtthätigen Fortſtudiren der junge Mann auf die Univerſität und in das Leben hinüberbringen wird.

Die Beſtimmung der im Geſchichtsunterrichte anzunehmenden Stufen wird weſentlich durch locale und individuale Verhältniſſe bedingt ſein, indes leuchtet von ſelbſt ein, daß die Abtheilungen, in welche das Gymnaſium zerfällt, auch für jenen beſonderen Unterricht Grenzen und Zielpuncte abgeben müßen, ſobald jene Eintheilung nicht eine bloß zufällige, ſondern nach beſtimmten Bildungsſtufen abgeſteckte iſt. Wo das Gymnaſium in zwei Abtheilungen zerfällt (Ober- und Untergymnaſium wie in Oeſterreich, Gymnaſium und lateiniſche Schule wie in Bayern), müßen auch zwei abgeſchloſſene Geſchichtscurſe beſtehen. Wenn wir im Folgenden drei Stufen annehmen, ſo geſchieht

*) Ich nenne die hiſtoriſchen Leſebücher von Lanz, Henſe, die Erzählungen aus der alten Welt von Becker, Kloppe's Geſchichtsbibliothek, zu denen ſich leicht noch mehrere hinzufügen ließen.

dies nicht allein im Anſchluß an die in den meiſten proteſtantiſchen Ländern übliche Eintheilung der Gymnaſien, ſondern auch aus der wohlerwogenen Anſicht, daß ſich wirklich drei Stufen der Bildung vorfinden, die der elementaren Kenntnis, die der Erwerbung von Fertigkeiten und die der Vertiefung in die Gegenſtände, denen ſich natürlich auch der Geſchichtsunterricht anzupaſſen hat. Uebrigens gewährt die Natur der Geſchichte mehr als die anderer Gegenſtände die Möglichkeit, auch bei anderer Stufenabtheilung daſſelbe Ziel zu erreichen, vorausgeſetzt, daß von allen den Bildungsmomenten, welche der Stoff bietet, der dem Stande und der Kraft der Schüler angemeſſene Gebrauch gemacht und die einzelnen Theile mit dem Eintritte von anderen nicht gänzlich fallen gelaſſen, ſondern von neuem aufgefriſcht und durchgearbeitet werden.

Gewöhnlich hat man die drei Stufen als die biographiſche, die ethnographiſche und die univerſale oder pragmatiſche bezeichnet (ſ. beſonders die oben zuerſt genannte Inſtruction), indem man das Intereſſe und die Anſchauungsfähigkeit der Jugend zuerſt an die Perſonen geknüpft, dann den Ideenkreis zu dem Begriffe von Volk erweitert, endlich der Auffaſſung der Menſchheit als Ganzen fähig glaubt. So viel wahres darin enthalten iſt, ſo liegt dennoch auch eine gewiſſe Einſeitigkeit zu Grunde, mehr im Worte als in der Praxis. Denn 1) iſt es nicht ganz wahr, daß das Intereſſe der Jugend zuerſt nur an den Perſonen haſte, es wendet ſich vielmehr von vornherein vorzugsweiſe der That zu. Schlachten intereſſiren den Knaben, auch wenn er die Namen der Feldherrn nicht weiß, und bei großen gewaltigen Bauwerken denkt er ſeinem Anſchauungskreiſe nach gewiß mehr an die ausführenden Arbeiter, als an den, welcher die Idee dazu angegeben; darnach, was Leonidas früher gethan, fragt er gewiß nicht, wenn er von ſeinem Heldentod in den Thermopylen hört. Wäre aber auch jene Behauptung ganz gegründet, ſo wäre es doch pädagogiſch nicht allein gerechtfertigt, ſondern ſogar geboten, das Intereſſe und die Anſchauung zu erweitern und auf anderes zu richten. Sodann ſetzt die Natur der Gegenſtände von ſelbſt der biographiſchen Behandlung Schranken. Wird nicht der große Kampf der Griechen gegen Xerxes auch ſchon für die unterſte Stufe ungehörig zertrennt, wenn man ihn in die nebeneinander herlaufenden Biographien des Themiſtokles, Ariſteides und Pauſanias auflöst? Ja die biographiſche Behandlung mindert in mancher Hinſicht ſogar das Intereſſe und lenkt die Aufmerkſamkeit auf Dinge, welche noch nicht verſtanden werden. Die großen Männer verlieren bei dem Knaben von ihrer Außerordentlichkeit, wenn man ihren Lebensgang von den Kinderſchuhen an vor Augen ſtellt und wie ſoll er es ſich dann reimen, wenn jener, wie ſo häufig, der ſpäteren Größe gar nicht entſpricht? Indem wir alſo den Perſonen ihr Recht, ſoweit es nöthig, widerfahren laſſen, nehmen wir als erſte Stufe die Erzählung der für die äußeren Geſchicke der Menſchheit bedeutendſten Thaten an. 2) Die ethnographiſche Behandlung der Geſchichte muß in der Schule auf allen Stufen die vorherrſchende ſein, weil ohne dieſelbe die allmähliche Gewinnung größerer und ſicherer Ueberſicht nur erſchwert wird. Selbſt die unterſte Stufe fordert deshalb die Zuſammenordnung der demſelben Volke angehörigen Thaten und Männer. Man hat alſo bei der ethnographiſchen Stufe daran zu denken, daß auf ihr die Geſchicke der einzelnen Völker, innere wie äußere, im Zuſammenhange erzählt werden ſollen, womit wir vollkommen einverſtanden ſind, indem wir jedoch die Beſchränkung auf die drei wichtigſten Völker, Griechen, Römer und Deutſche, unter Herbeiziehung der auch für ſie bedeutungsvollen allgemeineren Begebenheiten feſthalten und die tiefer liegenden Momente des Volkslebens ausſchließen, überhaupt genauere und ſichere Ueberſicht über das Factiſche, alſo die Fertigkeit, die wichtigſten Momente in ihrem Verlauf wie in ihrem Zeitverhältniſſe ſich zu vergegenwärtigen, als das charakteriſtiſche Merkmal hervorheben. 3) Wie weit wir Univerſalgeſchichte auf dem Gymnaſium für möglich und räthlich halten, haben wir oben hinlänglich dargethan; das Pragmatiſche kann aber eben ſo wenig als das erſchöpfende Merkmal dieſer Stufe gelten, da der in den Thatſachen ſichtbar vorliegende Zuſammenhang ſchon auf der zweiten Stufe nicht ganz

vernachläßigt werden darf und kann, und die wirkliche Pragmatik für die Schule entweder in der Allgemeinheit zu hoch oder in Anwendung auf ſpecielle Zwecke zu einſeitig iſt. Wir glauben dieſe Stufe, auf welcher der Abſchluß der geſammten Gymnaſialbildung erfolgt und demnach alle die Momente, welche die Vorbereitung zum eigentlichen wiſſenſchaftlichen Studium gegeben, zu ihrer vollen Wirkſamkeit gebracht werden müßen, am einfachſten und zweckmäßigſten als die der beginnenden Vertiefung in die Geſchichte zu bezeichnen; dieſe kann aber in nichts anderem beſtehen als in der Auffaſſung der Entwicklung eines Volkslebens und Volkscharakters. Da nun dieſer Verſuch, der, wenn er einen Grad wahrer hiſtoriſcher Bildung erzielen ſoll, durchaus nicht leicht iſt, erſtens nur an Völkern gemacht werden kann, von deren Leben klare Anſchauungen bereits gewonnen ſind, zweitens das Grundgeſetz der Pädagogik fordert, daß er zuerſt auf leichter überſchaubaren und einfacheren Gebieten vorgenommen werde, ſo ergiebt ſich, daß die Geſchichte der beiden alten Völker, Griechen und Römer, den vorzugsweiſe geeigneten Stoff für dieſe Stufe abgiebt, zugleich aber verlangt die Rückſicht auf die Gegenwart und das Geſetz der Schule, nichts von dem Gelernten gänzlich ſchwinden und unverwerthet liegen zu laſſen, daß an die alte Geſchichte eine für Vertiefung Gelegenheit bietende Repetition der mittleren und neueren ſich anſchließe. Gegen dieſe Anſicht*) tritt eine große Anzahl von Schulmännern in die Schranken, welche fordern, daß die neuere, ja die neueſte Geſchichte den Abſchluß des Gymnaſialunterrichts bilde,**) geſtützt auf eben die Gründe, welche wir oben als mit dem wahren Weſen des Gymnaſiums nicht ganz vereinbar erkannt, denen wir aber, ſo weit es uns möglich erſcheint, Rechnung getragen wiſſen wollen. Wir haben hier nur noch den einen Einwand ins Auge zu faſſen, daß die Liebe zum Vaterlande nicht lebendig genug werde, wenn nicht eine tiefere Einführung in die Geſchichte desſelben und ſeine Inſtitutionen ſtattfinde,***) wogegen wir feſthalten, daß eben die Vaterlandsliebe um ſo feſter, inniger, der Verführung und dem Irrthum weniger ausgeſetzt ſein werde, je tüchtiger die gewonnene hiſtoriſche Bildung iſt. Daß gerade die Zeitlage, in welcher wir dies ſchreiben (Jul. 1859), uns in dieſem Glauben beſtärkt, bedarf für den einſichtsvollen Leſer nur der Andeutung. Für denjenigen aber, welcher die innige Beziehung der einzelnen Unterrichtsgegenſtände auf einander als ein weſentliches Bedingnis der gedeihlichen Durchführung des Gymnaſialunterrichts erkannt hat, werden die ſo oft ausgeſprochenen Klagen, wie wenig bei der bisherigen Einrichtung des Unterrichts die claſſiſchen Studien auf der oberſten Stufe Unterſtützung durch die Geſchichte finden, ein ſchwer in die Wagſchale fallendes Gewicht zur Unterſtützung der von uns vertretenen Anſicht bilden.

Der für die erſte Stufe auszuwählende Stoff wird zunächſt durch die Hauptepochen zu beſtimmen ſein. Die Rückſicht darauf bildet eine gute Vorbereitung auf die ſpäter aus der Univerſalgeſchichte aufzunehmenden Momente, und die bezeichneten Ereigniſſe enthalten in ihrer Großartigkeit und Tragweite das am meiſten die Jugend Intereſſirende und ihr Herz und Gemüth am tiefſten Ergreifende. Wir haben aber noch zweierlei geltend zu machen, zuerſt daß auf dieſer Stufe die ſchönſten und wichtigſten hiſtoriſchen Sagen zur Kenntnis gebracht werden müßen. Nur kahle und öde Verſtändigkeit kann dieſelben aus dem Grunde ausſchließen wollen, weil ſie ſpäter der kritiſche Verſtand zertrümmern werde und müße; der wahre Pädagog wird in ihnen eine Poeſie ſehen, ganz geeignet, die Phantaſie zu beleben und das Herz zu erwärmen; und der Geſchichtskenner, welcher die Bedeutung der Sage recht durchſchaut, kann nur wün-

*) Am früheſten findet ſich meines Wiſſens dieſelbe durchgeführt in der Ordnung der Meiningenſchen Gymnaſien 1836. Sie iſt dann entſchieden verfochten worden von Peter und Campe und in mehreren Gymnaſien, wie Stendal und Schulpforta, praktiſch eingeführt.

**) Der lebendigſte, jedenfalls aber in der Forderung, daß auch Mittelalter und Neuzeit aus den Quellen kennen gelernt werden ſolle, zu weit gehende Vertreter derſelben iſt Aßmann.

***) Aus dieſem Grunde ſchließt die öſterreichiſche Organiſation den Geſchichtsunterricht mit einer Statiſtik des Kaiſerſtaats ab.

ſchen, daß ſie in dem Alter, welches dafür am empfänglichſten iſt, einen bleibenden Eindruck auf die Seele hervorbringen und einen Genuß gewähren, den man ſich früher empfunden wohl wieder auffriſchen, aber verſäumt nicht nachholen kann. Eine zweite bei der Auswahl des Stoffes nicht zu überſehende Rückſicht giebt das Gedächtnis, die Vorrathskammer des Geiſtes und die Beſchafferin der Grundlage, ohne welche wahre Bildung nicht beſtehen kann. Es bedarf keiner weiteren Auseinanderſetzung, wie wichtig ein ſicheres Wiſſen für die hiſtoriſche Bildung iſt, welche wir auf dem Gymnaſium erreicht ſehen wollen, um begreiflich zu machen, wie nothwendig auf der Stufe, auf welcher die Auffaſſung in das Gedächtnis für alle Gegenſtände die Hauptrückſicht iſt, ein treues Feſthalten der Namen, Zahlen und Sachen erſcheint, wohl aber iſt zu beachten, daß nichts dem Gedächtniſſe eingeprägt werde, wovon nicht eine klare Anſchauung vorher gewonnen worden. Ueberladung des Gedächtniſſes beſteht im weſentlichen nicht in der Quantität des zu Merkenden — die Leiſtungsfähigkeit der Jugend darin erfährt eher Unter- als Ueberſchätzung — ſondern in dem Merken ohne inneres Intereſſe und ohne deutliche Vorſtellung.. Wenn man, um ein Beiſpiel zu geben, auf der unterſten Stufe, um das Gedächtnis nicht zu ſehr in Anſpruch zu nehmen, für die Perſerkriege nur die Zahlen 500—449 zu lernen fordert, ſo thut man, weil der Schüler dieſen Zeitraum durch die wirklichen Perſerkämpfe nicht ausgefüllt ſieht, weniger recht, als wenn man ihm die Jahrzahlen der Schlachten bei Marathon, Salamis, Platää, am Eurymedon und von Cimons Tod ſich einzuprägen zumuthet, weil ſie an Ereigniſſe geknüpft ſind, von denen er eine concrete Anſchauung gewonnen hat. Dagegen genügt es für den peloponneſiſchen Krieg, die Zahlen ſeiner Dauer zu merken, weil die ganze Zeit von dem beſtändigen Ringen Spartas und Athens mit einander ausgefüllt und die Unterbrechung immer nur eine ſcheinbare iſt.

Indem wir nach dem oben Geſagten eine Ueberſicht über die Geſtaltung der geſammten Erdoberfläche und eine etwas ſpeciellere Kenntnis der um das Mittelmeer gelegenen Länder vorausſetzen, würden wir mit einer Repetition der aus der bibliſchen Geſchichte bekannten Thatſachen, der Sindfluth und der Scheidung der Menſchheit in Völker beginnen, ſodann die Geſchicke des iſraelitiſchen Volkes wiederholen und durch die Jahreszahlen fixiren. Es werden ſich daran von ſelbſt die Notizen über das aſſyriſche, babyloniſche und mediſche Reich, wie über die Aegypter und Phöniker (deren Seefahrten und Erfindungen ein hohes Intereſſe finden) anſchließen. Wenn dann die Geſchichten des Kyros (in welche natürlich Kroiſos und Solon einzuflechten iſt), des Kambyſes und die Thronbeſteigung des Dareios I. nach Herodot erzählt ſind, wird Aſien verlaſſen und der Blick Griechenland zugewendet. Iſt es nicht bereits bei der Geographie geſchehen, ſo müßen hier die alten Namen für die wichtigſten Landes- und Meerestheile in das Gedächtnis eingeprägt werden. *) Die griechiſche Geſchichte ſelbſt beginnt mit der einfachen Nennung der Pelasger und der vier helleniſchen Hauptſtämme, dann aber mit den Sagen von den vier fremden Einwanderungen, dem Argonautenzug, dem Oedipodidengeſchlecht und dem Troianiſchen Kriege. Die doriſche Wanderung mag ohne Details einfach als das Ereignis, welches Griechenland ſeine ſpätere Geſtalt gegeben, bezeichnet und mit der Jahreszahl gemerkt werden. Um der Folgezeit willen iſt die Gründung der Colonieen in Kleinaſien nicht zu umgehen. Die ſpartaniſche Geſchichte concentrirt ſich dann auf Lykurgos **) und die meſſeniſchen Kriege, die Athens auf Kodros, Drakon, Solon und Peiſiſtratos nebſt ſeinen Söhnen. Eine ausführliche Erzählung finden ferner die Perſerkriege, eingeſchloſſen des Kimon Siege und Heer-

*) Ich bemerke, daß natürlich dasſelbe auch ſpäter von Italien gilt.

**) Da die Sage Lykurgos mit der Einrichtung der Olympiſchen Spiele in Verbindung ſetzt, ſo findet ſich hier ein Punct, um eine anſchauliche Schilderung jenes Feſtes einzuweben. Wenn übrigens bei den Geſetzgebern nur die dem Knaben begreiflichen Inſtitute zu erwähnen ſind, ſo verſteht es ſich doch von ſelbſt, daß dabei einige Begriffe von den Verfaſſungsformen beigebracht werden können.

fahrten (ſ. oben über die Jahreszahlen). Da des Perikles politiſche Bedeutſamkeit auf dieſer Stufe noch nicht aufgefaßt und gewürdigt werden kann, ſo wird hauptſächlich nur ſeine Wirkſamkeit bei und für den Anfang des peloponneſiſchen Kriegs zur Darſtellung kommen. Dieſer letztere wird ſo zu erzählen ſein, daß die Hauptactionen und deren Träger in den Vordergrund treten (Perikles und die Peſt in Athen. Sphakteria, Kleon und Braſidas. Alkibiades und die ſiciliſche Expedition. Lyſandros und Aegospotamoi. Thraſybulos und die Vertreibung der 30). Wenn auch die hier zu berückſichtigende Altersſtufe für rein geiſtiges Wirken und Thun noch kein Verſtändnis beſitzt, ſo kann doch Sokrates ſchon um deswillen nicht ganz übergangen werden, weil er in dem, was aus den Alten geleſen wird, gar häufig vorkommt. Uebrigens reicht die Erzählung einiger charakteriſtiſcher Anekdoten aus ſeinem Leben und ſeines Todes nicht nur hin, ſondern bildet auch das wirkſamſte Mittel, eine beſtimmte Anſchauung von des Mannes Bedeutſamkeit zu geben. Der Zug der 10,000 verdient nicht nur um ſeines höchſt intereſſanten und ſpannenden Verlaufs willen, ſondern auch wegen ſeiner Bedeutung für die nachfolgenden Thaten Alexanders des Großen ausführlichere Erzählung. Die folgende griechiſche Geſchichte wird ſich hauptſächlich um die Thaten des Ageſilaos und Epameinondas gruppiren (ſicher ſind die Schlachten bei Leuktra und Mantinela einzuprägen). Bei Philippos findet die Schlacht bei Chaironeia ein lebhafteres Intereſſe, als ſeine ſchlaue, allmählich immer tiefer verwirrende und feſter umgarnende Politik. In ein helleres Licht tritt er erſt durch das Bild ſeines Gegners Demoſthenes, deſſen Jugendgeſchichte ein zum Fleiße ſpornendes Beiſpiel für alle Zeiten beut. Von Alexanders des Großen Thaten darf nur angedeutet werden, daß ſie ſchon um das Bild des außerordentlichen Helden zu zeichnen eine recht ausführliche Darſtellung bedürfen, abgeſehen davon, daß ſie eine recht gute Gelegenheit bieten, die geographiſchen Kenntniſſe aufzufriſchen und zu erweitern. Von den Diadochenkämpfen finde ich nichts für dieſe Stufe geeignet, als die einfache Bezeichnung der wichtigſten Reiche, welche aus ihnen hervorgegangen. Die römiſche Geſchichte muß ebenfalls mit den Sagen beginnen. Die Gründungs- und Königsgeſchichte muß etwa in derſelben Weiſe erzählt werden, wie ſie von Livius gegeben iſt. Es ſcheint zu viel verlangt, die Regierungszahlen der Könige auswendig lernen zu laſſen, aber ihre Namen und Reihenfolge ſind durchaus ſicher dem Gedächtniſſe einzuprägen. Aus der älteren republikaniſchen Zeit ſind bei Leibe nicht die zahlloſen Kriege alle zu erzählen, ſondern nur die hervorzuheben, in welchen bedeutende und hochherzige Thaten geſchehen, alſo Porſena und die tapfern Römer, die Schlacht am See Regillus, die Fabier, Cincinnatus, Camillus, der galliſche Brand. So wenig die eigentliche Verfaſſungsgeſchichte ſchon auf dieſe Stufe gehört, ſo können doch um des Bedürfniſſes bei der Lectüre willen nicht übergangen werden diejenigen Haupterei-gniſſe, in welchen die Erbitterung zur That reifte und zum großen Fortſchritt führte, die erſte Seceſſion der Plebes und der Volkstribunat, Coriolanus, der Decemvirat und der Kampf um die leges Liciniae Sextiae. Man würde mich mit Recht anmaßungsvoller Weitſchweifigkeit beſchuldigen, wollte ich nun die einzelnen Großthaten aufzählen, welche in dem Zeitraume von 366—146 durch die Römer vollbracht worden ſind, nur das wird vielleicht nicht ganz überflüſſig ſein, wie heilſam für die Folgezeit ſchon hier eine mit Hülfe der Landkarte zu Stande gebrachte Ueberſicht über das Wachſen des Römerreichs ſei, wobei es auf ein 10—12 Jahreszahlen mehr um ſo weniger ankommt, als an dieſelben die wichtigſten Thaten geknüpft ſind. Wenn die Reformbeſtrebungen der beiden Gracchen hier auch nur als Bemühungen für das materielle Wohl der ärmeren Volksclaſſen aufgefaßt werden können, ſo muß doch ihre Geſchichte erzählt werden, weil durch ſie eine concrete Anſchauung von der bereits bis zur Vergießung von Bürgerblut gediehenen, daher dann zu den Greuelthaten der Bürgerkriege ſich ſteigernden inneren Zwietracht gewonnen wird. Die letzteren ſelbſt (Jugurtha und die Cimbern und Teutonen können natürlich nicht übergangen werden, der Bundesgenoſſenkrieg und einiges andere tritt zurück) ſchließen ſich ſo natürlich gruppirt um die handelnden Perſonen ab, daß

der Lehrer um den rechten Weg der Erzählung nicht verlegen ſein kann. Mit der Schlacht bei Actium würde ich einen Stillſtand machen und die Geographie des geſammten Europa, ſowie der Länder Aſiens und Afrikas, mit welchen die Römer in Berührung gekommen, theils auffriſchen, theils erweiternd für die Bedürfniſſe der folgenden mittleren Zeiten ausführlicher neu behandeln.*) Große Schwierigkeit bietet die Auswahl des Stoffes in der römiſchen Kaiſerzeit; gleichwohl ergeben ſich folgende Geſichtspuncte: 1) Da die Weckung des Abſcheus vor Laſter und Grauſamkeit ein faſt eben ſo wichtiges Augenmerk iſt, wie die Erregung der Bewunderung vor Tugend und erhabener Geſinnung, und aus den Beiſpielen der Knabe eine Ahnung gewinnt, wie reif zum Untergange das heidniſche Römerthum war, ſo ſind die Kaiſer, deren Leben nur eine Kette von Abſcheulichkeiten iſt, wie Caligula, Nero, Domitianus zu betrachten. 2) Damit die Ausbreitung des Chriſtenthums veranſchaulicht und an dem Beiſpiele der Märtyrer die Tod und Welt überwindende Kraft des Glaubens ſichtbar werde, können die wichtigſten Chriſtenverfolgungen nicht übergangen werden. 3) Die Kaiſer, welche bedeutende Kriegsthaten vollbracht haben, namentlich diejenigen, gegen welche unſere germaniſchen Vorfahren gewaltiger die Schwerter erhoben, verdienen ſelbſtverſtändlich Erwähnung. Daher glaube ich nichts übertriebenes aufzuſtellen, wenn ich die ganze Reihe der Kaiſer bis Marcus Aurelius, von da an aber nur Septimius Severus und Alexander Severus (dieſen wegen des gegen ihn ſich zuerſt erhebenden Saſſanidenreiches), dann Aurelianus, Probus und Diocletianus (die vielfach wechſelnden Theilungen des Reichs können zu nichts helfen) als den auf der beſprochenen Stufe zu behandelnden Stoff bezeichne. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die von Conſtantin dem Großen ausgegangenen wichtigen Veränderungen Darſtellung finden müßen, während von den unmittelbaren Nachfolgern nur der abtrünnige, vergeblich eine Reſtauration des Heidenthums verſuchende Julianus einige Berückſichtigung verdient. Bei der Völkerwanderung kommt es nicht ſowohl auf eine ſpecielle Kenntnis aller der Züge und der Erlebniſſe der einzelnen Völker an, als vielmehr auf die wichtigſten Wanderungen in ihrer Reihenfolge: der Hunneneinbruch, die Theilung des Römerreichs, Alarich und Stilico, Geiſerich und die Vandalen, die Angelſachſen in Britannien, Attila, Odoaker, Theoderich d. Gr., Juſtinianus der Zerſtörer des Vandalen- und Oſtgothenreichs, Alboin und die Longobarden. Als Jahreszahlen würde ich hier nur 375, 395, 410, 429, 451, 476, 489—526, 527—565, 568 merken, dagegen die Reihenfolge der wichtigſten Völker in den einzelnen Ländern einprägen laſſen. Wenn ich unmittelbar auf die Völkerwanderung Mohamed und den Islam folgen zu laſſen vorſchlage, ſo geſchieht dies in Rückſicht auf den Vortheil, welchen es auf der erſten Stufe für alle folgenden bringt, möglichſt zuſammenhängende Partieen überſchauen zu laſſen. So läßt ſich dann das Frankenreich von Chlodwig an in Betracht ziehen, wobei ſelbſtverſtändlich die Theilungen im Merowingen-Geſchlechte übergangen und nur die noch von Chlodwigs Söhnen gemachten Eroberungen erwähnt werden. Die Miſſionsthätigkeit, namentlich Winfrids wird eben ſo durch die glaubensmuthige Perſönlichkeit das Gemüth ergreifen, wie zur Dankbarkeit für die Segnungen des Chriſtenthums anſpornen. Die Karolinge von Pipin v. Heriſtall an und Karls des Großen unvergleichliche Thaten bedürfen der Empfehlung nicht, während die Zeit von 843—887 mit wenigen Worten abzuthun iſt. Von dem letzteren Jahre an iſt nun die deutſche Geſchichte der Mittelpunct. Ich halte ſehr viel darauf, daß die Reihenfolge der deutſchen Kaiſer mit den Jahreszahlen feſt behalten werde; die Jugend erwirbt ſich dadurch einen Beſitz, der für alle Zeiten werthvoll iſt und erfreut ſich desſelben ſchon bei der Erwerbung. Da die Kreuzzüge eine Unterbrechung nothwendig machen, ſo würde ich ihnen kurze Notizen über die übrigen wichtigſten Länder Europas vorausſchicken (Alfred von England und Wilhelm der Eroberer ſind

*) Wer der gewöhnlichen Eintheilung der Geſchichte folgt, der wird dies vor der Völkerwanderung 375 n. Chr. thun müßen.

bei aller entſchiedenen Hervorhebung der vaterländiſchen Geſchichte nicht ganz zu umgehen und die Kämpfe gegen die Mohren in Spanien können durch Mittheilungen einiger Heldenthaten nach den Balladen veranſchaulicht werden). Eine gleiche Digreſſion halte ich auch am Schluſſe des Mittelalters für räthlich, indem eine Erſcheinung, wie Johanna d'Arc, doch auch ſelbſt der jüngeren Gymnaſialjugend nicht unbekannt bleiben darf. Nachdem nun die Geographie von Südaſien, Südafrika, Amerika und Auſtralien vorausgegangen, werden die großen Entdeckungen, namentlich Columbus Fahrten, eine ausführlichere Erzählung finden. Die neuere Geſchichte aber läßt unmöglich dieſelbe Behandlung, wie die vorhergehenden Partieen zu, weil die Beziehungen der Völker zu einander nun inniger werden und das in den einzelnen Ländern Geſchehene eine viel höhere Bedeutung für alle übrigen hat. Nach der Darſtellung der Reformation in Deutſchland bildet die thatenloſe Zeit bis 1618 ohnehin einen Ruhepunct, ſo daß hier die Reformation in Schweden (Guſtav Waſa) und England, die Bartholomäusnacht und Philipps II. Anſtrengungen zur Unterdrückung der Niederlande und der großen Eliſabeth von England eingefügt werden können. Der dreißigjährige Krieg wird eine ausführlichere Darſtellung finden müßen, da aber von ihm an die politiſchen Verhältniſſe immer verwickelter und deshalb dem jugendlichen Alter unbegreiflicher werden, ſo kann nur Erzählung der bedeutendſten Thaten ſtattfinden, alſo Oliver Cromwell, Prinz Eugen, Karl XII., Peter d. Gr., Friedrich d. Gr., Waſhington. Aus der franzöſiſchen Revolution dürften nur die Hauptmomente zur Darſtellung kommen, dagegen wünſchen wir um der Belebung des Nationalgefühls willen eine warme und lebendige Erzählung der Freiheitskriege von 1813—15. Weiter die Geſchichte auf dieſer Stufe fortzuführen iſt bedenklich, man müßte denn kurze Notizen über den Freiheitskampf der Griechen, die Juli- und Februarrevolution anfügen wollen, welche ſich indes unſrer Ueberzeugung nach für die Mittheilung bei der Geographie am beſten eignen. Dann zum Abſchluſſe der vorliegenden und zur Vorbereitung auf die folgende Stufe müßen wir eine Darſtellung des gegenwärtigen Territorialbeſitzes auf der Erde empfehlen, welche die beſte Gelegenheit bietet, eben ſo das topographiſche wie das hiſtoriſche Wiſſen aufzufriſchen und in neue Beziehungen zu bringen.

Es kann ſcheinen, als ſei der Stoff von uns etwas überreich bemeſſen und als hätten wir einen Zuſammenhang hingeſtellt, welcher für die erſte Stufe noch unangemeſſen ſei. In Bezug auf beides bemerken wir, daß ſogleich beim Beginn des Geſchichtsunterrichts in dem Knaben eine Vorſtellung des Zeitenraums ſich bildet, welchen er ausgefüllt ſehen will, was ohne Berückſichtigung der Zeitfolge nicht möglich iſt. Wird dadurch eine gewiſſe Vollſtändigkeit geboten, ſo iſt auch zugleich ein äußerer Zuſammenhang gegeben, einen weiteren aber fordern wir nicht. Von ſelbſt wird ſich ferner der Nutzen jedem ergeben, welchen für die geſammte hiſtoriſche Bildung eine feſte Auffaſſung der gewiſſermaßen die Stationspuncte in der Entwicklung der wichtigſten Völker bildenden Thatſachen gerade in dem Alter, in welchem die Seele noch die friſcheſten und lebendigſten Eindrücke zu empfangen fähig iſt, gewährt. Darin eben, daß die unterſte Stufe in enge Beziehung zu den folgenden tritt, beſteht der eine charakteriſtiſche Unterſchied des Gymnaſialunterrichts in der Geſchichte von dem auf den Bürgerſchulen und Realſchulen im gleichen Alter, ſo vielfache Uebereinſtimmung auch ſonſt im einzelnen und ganzen zwiſchen beiden ſtattfinden muß; der zweite noch wichtigere iſt in dem Vorwiegen deſſen, was für den Hauptbildungsgegenſtand von Werth iſt und in Beziehung zu ihm ſteht.

Mancher hält den Geſchichtsunterricht auf dieſer unterſten Stufe für leicht und getraut ſich denſelben zu ertheilen, ohne ſich der Bedingungen zu ſeinem Gedeihen klar bewußt zu ſein. Je entſcheidender für das ganze Leben der erſte Eindruck iſt, welchen ein Unterrichtsgegenſtand hervorbringt, um ſo größere Sorgfalt iſt bei der Wahl des Lehrers anzuwenden, um ſo höhere Forderungen hat der Lehrer, dem er anvertraut wird, an ſich ſelbſt zu ſtellen. Die Erzählung desſelben iſt auf der bezeichneten Stufe

das Hauptmittel des Unterrichts, weil der Schüler hier noch nicht ſelbſtändig arbeiten, ſondern nur vom Lehrer empfangen kann. Je vollſtändiger nun der Lehrer ſelbſt den Stoff beherrſcht, je freier ſeine Erzählung iſt, um ſo anſpornender wird er auf den Schüler wirken. Faßt dieſer auch nur den Verdacht, daß der Lehrer ſelbſt die Erzählung ableſe, ſo wird er ſelbſt läſſig und nur gezwungen an die Einprägung gehen. Dieſe vollſtändige Beherrſchung und Präſenz iſt aber auch um deswillen ein unumgängliches Erforderniß, weil nur bei ihrem Vorhandenſein die richtige Auswahl des Stoffes und die Verleihung des dem Augenblicke angemeſſenen Tones an die Erzählung möglich iſt. In dem letzteren beſteht die eigentliche Kunſt des Lehrers. Abgeſehen davon, daß alles, was dem Schüler entgegentritt, eine gewiſſe formelle Muſtergültigkeit haben ſoll,*) ſo muß die Erzählung dem kindlichen Sinne angemeſſen ſein, ihn erfaſſend, erhebend und aufklärend. Die Quellenſchriftſteller, welche ſelbſt noch in jugendlicher Auffaſſung für jugendliche Völker ſchrieben, wie ein Herodot, geben hier die beſten Muſter ab. Der Lehrer, welcher nicht ebenſowohl den Stoff ſelbſt aus ſolchen Quellen ſchöpft und in ihre Darſtellung ſich vertiefend dieſelbe zu reproduciren verſteht, wird keineswegs den genügenden Erfolg ſchon auf der unterſten Stufe erzielen. Doch der Lehrer darf nicht immer erzählen, er muß ſich vielmehr in den engſten und lebendigſten Verkehr mit ſeinen Schülern ſetzen. Nöthigt ihn ſchon die Rückſicht auf die noch nicht zur Ausdauer geſtärkte Kraft der Aufmerkſamkeit dazu, ſo noch vielmehr die auf die Zwecke des Unterrichts. Der Schüler ſoll ja behalten und wiedererzählen. Einſtreuung von Fragen, namentlich in Bezug auf das bereits gewonnene Wiſſen, Hindeutung auf die Landkarte, oft ein Reden aus der Seele der Schüler werden der Aufmerkſamkeit ſehr zu Hülfe kommen. In Betreff des Wiedererzählens habe ich es ſtets bewährt gefunden, zuerſt durch Fragen die Hauptpuncte in das Gedächtnis zurückzurufen, dann die zuſammenhängende Erzählung verſuchen zu laſſen, und wenn ich dies nach einem Abſchnitt ſofort oder am Schluſſe jeder Stunde vornahm, ſah ich ſtets in der nächſtfolgenden Lection günſtigen Erfolg. Ueber die Repetitionen längerer Abſchnitte werden wir bei der zweiten Stufe ausführlicher ſprechen. Dringend wiederholen wir gerade hier die ſchon oben ausgeſprochene Warnung vor Reflexionen, Raiſonnements, ſalbungsreicher Anbringung von Sentenzen, langen, moraliſchen und religiöſen Betrachtungen. Das Durchdrungenſein von den Geſinnungen und Gefühlen, welche in den Schülern geweckt werden ſollen, das ſich im Ton der Stimme, in dem ganzen Weſen des Lehrers ausſpricht, wird der kurzen Hindeutung einen bleibenderen Erfolg verſchaffen, als gewaltſames Dringen in den Schüler. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß in den Wiedererzählungen der Schüler ſich bald dasſelbe ausprägte und zwar nicht als äußerlich angenommenes und nachgeahmtes, ſondern als wirklich mit dem Geiſte verwachſenes. Man wird uns entgegenhalten: wir haben ein unerreichbares Ideal aufgeſtellt.**) Aber es thut dem Lehrer nichts mehr noth, als daß er ſich fort und fort ſein Ideal vorhalte. Völlige Hingabe an die ſeiner Fürſorge anvertrauten Schüler wird dann ſeinen Willen ſtärken und der treue Fleiß dem Ziele immer näher führen. Ueber die Hülfsmittel des Unterrichts gedenken wir auf der zweiten Stufe, wo ihre Anwendung in weiterer Ausdehnung nothwendig iſt, zu ſprechen; hier möge daher nur die Bemerkung Raum finden, daß, damit der Schüler in den Stand geſetzt werde, ſich die Erzählung des Lehrers ins Gedächtnis zurückzurufen, ein Compendium nothwendig erſcheint, das zwar eine zuſammenhängende und dem Alter der Schüler angemeſſene, aber

*) Das jugendliche Alter hat einen unglaublich feinen Sinn für Entdeckung gewiſſer Unbedachtſamkeiten und Angewöhnungen. Es iſt mir ein Beiſpiel erinnerlich, daß zehnjährige Knaben ſehr ſorgfältig notirten, wie oft der Lehrer bei der Erzählung der römiſchen Kaiſergeſchichte in einer Stunde das Wort „ſchauderhaft“ gebrauchte.

**) Die Rückſicht auf die durchſchnittliche Fähigkeit von Lehrern und Schülern ſcheint auch uns ſowohl im Bisherigen als im Folgenden zu einiger Ermäßigung der Forderungen zu rathen. D. Red.

doch nur die Hauptpuncte des Factiſchen enthaltende, alles Beiwerk verſchmähende Darſtellung biete.

Rückſichtlich des Zeitmaßes iſt zwar dem Lehrer weiſes Haushalten und ein fröhliches Beſcheiden zu empfehlen — derjenige, welcher immer über den Mangel an Stundenzahl klagt, iſt eben noch kein Pädagog, — auf der anderen Seite aber ihm auch nicht ein zu geringes Maß zu bemeſſen, damit er den Stoff mit dem Schüler recht durch- und verarbeiten könne. Keine Lehre iſt in unſeren Tagen mehr zu predigen, als daß der Schüler hauptſächlich in der Unterrichtsſtunde ſelbſt lernen müße, daß ihm hier nicht eine erſt durch den häuslichen Fleiß zu bewältigende Maſſe geboten, ſondern der mit Weisheit ausgewählte Stoff ſofort zum geiſtigen Eigenthum gemacht werde. Während, wo die Geographie von der Geſchichte getrennt behandelt wird, für beide Fächer je 2 wöchentliche Stunden angeſetzt werden, glauben wir bei Verbindung derſelben 3 Stunden als ausreichend und den Curſus auf 3 Jahre feſtſetzen zu können. Kann der Curſus in die Hand eines Lehrers gelegt werden, ſo muß dies als höchſt vortheilhaft bezeichnet und deshalb das Streben bei der Einrichtung von Gymnaſien und der Vertheilung der Lectionen darauf gerichtet ſein. Da die Uebung im Auffaſſen des Geſprochenen und dem Wiedererzählen auch bei dem deutſchen Unterricht ein Hauptzweck iſt, ſo kann dieſer die Geſchichte weſentlich unterſtützen und wiederum von ihr für ſich Förderung empfangen. Iſt es nicht möglich, beide Fächer in der Hand eines Lehrers zu vereinen, ſo wird harmoniſches Zuſammenwirken der beiden Lehrer eine vom gemeinſamen Zwecke der Schule gebotene Pflicht.

Handelte es ſich auf der erſten Stufe des Geſchichtsunterrichts um die Auffaſſung der einzelnen Epoche machenden Thaten und iſt durch die Ordnung derſelben nach ihrem Zeitverhältniſſe eine gewiſſe Ueberſicht über die geſammte Geſchichte gewonnen worden, ſo hat die zweite Stufe die Aufgabe, zuſammenhängende Perioden und Ereigniſſe überblicken zu lehren. Wenn demnach die erſte Stufe nur die Hauptfiguren des Gemäldes hinſtellte, ſo füllt die zweite dasſelbe aus, indem ſie die zwiſchen den Hauptbegebenheiten liegenden Ereigniſſe einfügt und ſo eine Continuität herſtellt. Sie iſt ferner in Bezug auf die folgende dritte Stufe die des Lernens, der Aneignung des poſitiv gegebenen Stoffes, auf welche die betrachtende Vertiefung in die Gegenſtände gegründet werden muß.

Wenn alſo die Geographie mit der Geſchichte verbunden iſt, ſo muß auf dieſer Stufe alles das zur Anſchauung gebracht werden, was eine Bedingung für das Volksleben und den Volkscharakter bildet. Demnach ſind hier z. B. bei Griechenland die Lage des Landes zu ändern, beſonders die Inſelwelt des ägäiſchen Meeres, die Geſtalt und das Verhältnis der Küſte zum feſten Lande, die durch die zahlreichen Gebirgsketten abgeſonderten mannichfaltigen Landestheile, die klimatiſchen Verſchiedenheiten zwiſchen denſelben, die Producte und die Arten ihrer Gewinnung kennen zu lehren, damit auf der letzten Stufe die nöthigen Schlüſſe daraus gezogen werden können. Die Einfügung des geographiſchen Stoffes wird übrigens im weſentlichen an denſelben Stellen erfolgen können, wie auf der erſten Stufe, doch wird es nichts ſchaden, vielleicht noch förderlicher ſein, wenn die ſpeciellere Beſchreibung der einzelnen Länder ihrer Geſchichte vorausgeſchickt wird. Für das Gymnaſium hat eben die Geographie der Länder, welche eine große geſchichtliche Vergangenheit gehabt haben, einen größeren Werth, die Rückſicht auf die Bedeutung, welche die einzelnen jetzt für Politik, Handel und Gewerbe beſitzen, tritt für dasſelbe etwas zurück.

Wenn auch gerade auf dieſer Stufe die größere Ausführlichkeit der Geſchichte der ſchon oft genannten drei wichtigſten Völker vorzugsweiſe zufällt, ſo erſcheint es doch angemeſſen, wenn die in unſeren Tagen in unerwartet helles Licht geſtellte der orientaliſchen Völker gründlicher und ausführlicher behandelt wird, wiederum aus keinem anderen Grunde, als weil auf der letzten Stufe davon nothwendig Gebrauch zu machen iſt. Soll ich das Maß des Stoffes genauer bezeichnen, ſo glaube ich, ohne damit jedes

geſtalt eine Anſchauung in die Seele aufgenommen werde, ſo muß man auch oft in der Geſchichte z. B. die einzelnen Schlachten und Heereszüge erzählen, nur um die Furchtbarkeit des Krieges aus einer inhaltsleeren Phraſe in eine wirkliche Vorſtellung des Geiſtes zu verwandeln. Die rechte pädagogiſche Weisheit wird auch hier darin beſtehen, die quantitative Ausdehnung des Stoffes zu beſchränken, manche Begebenheiten ganz wegzulaſſen, dagegen die bedeutſamſten zu um ſo gründlicherer und tüchtigerer Aneignung zu bringen. — Wenn auch auf dieſer Stufe die Erzählung des Lehrers ein weſentliches Erfordernis bleibt, ſo iſt doch hier bereits die eigene Arbeit des Schülers in Anſpruch zu nehmen möglich. Es iſt nämlich — beſonders da, wo andere Lehrer in den Unterricht treten und welches vollſtändige Gymnaſium könnte wohl die Geſchichte in der Hand eines einzigen haben, und wäre dies ſelbſt wünſchenswerth und vortheilhaft? — ein häufig vorkommender Fehler, daß das auf der vorausgegangenen Stufe von dem Schüler Gewonnene gänzlich ignorirt und alles noch einmal in aller Breite und Vollſtändigkeit vorgetragen wird. Es kann dies zwar in mancher Hinſicht nothwendig ſcheinen, weil ja auf dieſer Stufe einmal eine Erweiterung des Stoffes eintritt, ſodann aber derſelbe in andere Beziehungen geſetzt wird, allein den Schüler darf von vornherein nie das Bewußtſein verlaſſen, daß er von dem, was er jetzt lernt, in der folgenden Zeit immer wird Anwendung zu machen haben, weil er ſonſt in ſeiner Anſtrengung läßiger wird, und alles Wiſſen und Können gewinnt an Intenſivität, wenn es als bereits vorhandenes erfaßt, aufgefriſcht und erweitert wird, ſo daß die Pädagogik von der Forderung, an das bereits Erworbene anzuknüpfen, unter keiner Bedingung abgehen kann. Da nun die Aneignung durch Lectüre bei Stoffen, deren Hauptbeſtandtheile dem Schüler, wenn auch nicht mehr in ganz friſchem Gedächtnis, doch bekannt ſind, weniger Mühe verurſacht, und größeren Erfolg verſpricht, ſo glaube ich, iſt hier die beſte Gelegenheit geboten, von der Peter'ſchen Methode einen geeigneten Gebrauch zu machen. Stellt der Lehrer an den Schüler die Zumuthung, über ein einzelnes Ereignis (z. B. die Schlacht bei Salamis), eine bereits bekannte Perſönlichkeit (z. B. die beiden Gracchen), oder auch über den Verlauf einer umfänglicheren Begebenheit (z. B. des zweiten puniſchen Kriegs) ſich aus einer quellenmäßigen Darſtellung ſo zu unterrichten, daß er nicht allein auf Fragen darüber zu antworten, ſondern auch zuſammenhängende Wiedererzählung zu geben im Stande ſei, ſo wird ſtatt paſſiven Hinnehmens und Einlernens ſelbſtthätiges Aneignen und Zurechtlegen erzielt. Wenn man zuerſt jedem einzelnen Schüler ſeine beſondere Aufgabe zutheilt, ſo wird man bald bemerken, daß in allen ein gewiſſer Drang ſich regt, das Gleiche zu leſen und zu leiſten.*) Ich weiß recht wohl, der Anſtellung ſolcher Uebungen wird gewöhnlich der Mangel an Zeit entgegengeſtellt, hier nicht allein in Rückſicht auf die Vollendung des ſogenannten Penſum, ſondern auch in Bezug auf den Privatfleiß der Schüler. Abgeſehen jedoch davon, daß man ſich leicht übertriebenen Vorſtellungen hingiebt,**) ſo kommt bei ſolchen Uebungen ein ſo großer reeller Gewinn für die geſammte geiſtige Bildung des Schülers heraus, daß das Gymnaſium die Pflicht hat, zu ihrer Anſtellung den gehörigen Raum zu ſchaffen, und andererſeits wird der Lehrer, welcher nicht das Quantitative über das Qualitative ſetzt, durch richtigen Takt in der Scheidung des Nothwendigen und gewiſſenhafte Unterordnung des Individuellen unter die objectiv gegebenen Zwecke die gehörige Zeit finden, eben ſo der geforderten Ausdehnung, wie der inneren Aneignung des Stoffes

*) Das hier bezeichnete Verfahren iſt von Wieſe auf der Philologenverſammlung zu Wien (ſ. NJbb. Bd. LXXVIII. S. 633 f.), wenn auch für eine andere Stufe und in anderer Beziehung, ſo klar entwickelt worden, daß die Vergleichung nützlich ſein wird. Ueber die Auswahl geeigneter Schriften, für deren Beſchaffung die Schülerbibliotheken Sorge zu tragen haben, brauchen wir uns um ſo weniger zu verbreiten, da Peters Buch uns der Mühe aufs vollſtändigſte überhebt.

**) Die Klage über Mangel an Zeit beweiſt gewöhnlich die fehlende Beherrſchung des Stoffs, oder Unklarheit über den Geſammtorganismus des Gymnaſiums und das Verhältnis des einzelnen Faches zu ihm, oder Disharmonie zwiſchen den Gliedern des Lehrercollegiums.

Rechnung zu tragen. Denſelben Mangel an Zeit ſchützen übrigens viele vor, wenn ſie die von der geſunden Pädagogik (repetitio est mater studiorum) verlangten Wiederholungen unterlaſſen oder nachdem ſie eine lange Zeit docirt, dann erſt das Gelernthaben fordern, nicht die Einprägung, Verarbeitung und Auffriſchung durch den Unterricht ſelbſt bewirken. Es iſt eine ſehr häufige Erfahrung, und ganz beſonders im Geſchichtsunterrichte, daß viele Lehrer die Repetitionen bis an das Ende der Halbjahre verſchieben und nur zu dem Zwecke veranſtalten, um zu ſehen, welche Cenſurnote wohl der einzelne Schüler wegen der erworbenen Kenntniſſe verdiene. Wir haben hier nicht die Unangemeſſenheit ſolchen Verfahrens darzulegen, ſondern nur das, was zweckmäßig iſt, herauszuſtellen. Die Wiederholung hat weniger ihren Zweck darin, den Lehrer zu überzeugen, was der Schüler behalten und gelernt habe, als darin, den letzteren in ſeinem Wiſſen zu befeſtigen, ihn dasſelbe durchdringen zu lehren und es zweckmäßig zu erweitern. Wenn nun auf der jetzt zur Beſprechung vorliegenden Stufe die Erwerbung der Fertigkeit ganze Abſchnitte zu überblicken und die Aneignung des poſitiven Wiſſens, welches auf der letzten Stufe in denkende Betrachtung zu ziehen iſt, den Hauptzweck bildet, ſo ergiebt ſich von ſelbſt, daß gerade auf ihr die Repetitionen nicht häufig genug vorgenommen werden können, und weil es darauf ankommt, das Wiſſen wegen ſeiner Verwerthung für die übrigen Unterrichtsfächer ſtets lebendig zu erhalten, und der wachſenden Kraft angemeſſen zu erweitern und zu vertiefen — denn der 16jährige Jüngling wird der alten Geſchichte eine andere Auffaſſung entgegenbringen, als es ihm im 14. Jahre möglich war, — ſo zeigt ſich, daß die Repetitionen über die vorhergehenden Abſchnitte nicht unterlaſſen werden dürfen, wenn der Unterricht ſelbſt bereits zu den ſpäteren übergegangen iſt.*) Iſt es ſchon an und für ſich bei den Repetitionen ein Hauptgeſichtspunct, daß die Gegenſtände in neue Beziehungen gebracht werden, damit ſie nicht in einem todten Abfragen beſtehen (vgl. darüber den Artikel Aufmerkſamkeit), ſo gebieten dies hier noch mehr die eben geltend gemachten Rückſichten. Denn ein wahrhafter Ueberblick iſt erſt dann vorhanden, wenn man im Stande iſt, die Gegenſtände von jedem Geſichtspuncte aus in rechter Ordnung ſich zurückzurufen und der Unterricht ſteht dann erſt in der rechten Continuität, wenn er das unterdes anderswo Gewonnene in ſich aufnimmt. Geſichtspuncte ergeben ſich für den denkenden Lehrer überall in reicher Fülle. Man kann den dreißigjährigen Krieg z. B. wiederholen, indem man einmal die Betheiligung Frankreichs, ein anderes Mal die Berührung eines einzelnen deutſchen Landes, z. B. Kurſachſen oder Brandenburg, ein anderes Mal einen beſtimmten Zeitpunct, von wo aus dann die übrigen Ereigniſſe rückwärts und vorwärts durchgenommen werden, zum Ausgangspuncte nimmt. Um von dem zweiten Puncte ein Beiſpiel zu geben: nachdem im 14. Jahre die alte Geſchichte vorgetragen iſt, hat der Schüler im 16. Salluſt's Catilina geleſen; der Geſchichtslehrer wird alſo, wenn er jetzt die römiſche Geſchichte repetirt, von dem Verlaufe der Catilinariſchen Verſchwörung viel Ausführlicheres verlangen können und müßen.

Gehen wir nun zu den Hülfsmitteln des Unterrichts über, ſo müßen wir zuerſt das Dictiren, das Nachſchreibenlaſſen, die Ausarbeitung eigner Hefte gänzlich verwerfen, und zwar nicht allein für die zweite Stufe, auf der alles jenes häufig genug getroffen wird, ſondern auch für die erſte, für welche viele feſter daran halten werden. Es iſt ein Gebot der Nothwendigkeit, zumal bei der jetzigen Geſtaltung der Gymnaſien, auf dem kürzeſten, äußere Thätigkeit möglichſt wenig beanſpruchenden, aber geiſtige Arbeit ermöglichenden Wege nach dem Ziele zu ſtreben. Gegen dieſe Rückſicht kommen alle die häufig gehörten Gründe, wie es eine gute Uebung ſei,

*) An vielen Schulen iſt die Einrichtung getroffen, daß, wann die mittlere Geſchichte vorgetragen wird, regelmäßige Repetitionen über die alte, wann die neuere gelehrt wird, über die mittlere und alte vorgenommen werden.

das Gehörte ſofort zur ſchriftlichen Niederzeichnung aufzufaſſen — doppelt nothwendig wegen des auf den Univerſitäten üblichen Verfahrens, — wie die geiſtige Verarbeitung erhöht werde, wenn der Schüler zum Schreiben genöthigt ſei, wie nur dadurch die Möglichkeit geboten ſei, daß der Schüler das von dem Lehrer Gebotene und zwar in der Faſſung, in welcher es derſelbe für zweckmäßig erachtet, feſt und ſicher in ſich aufnehme u. dgl. mehr, nicht auf, um ſo weniger, als die Verhinderung einer vollſtändigen geiſtigen Aufmerkſamkeit, namentlich aber einer Aufnahme des Gehörten in Herz und Gemüth (das ſo nothwendige Lernen in der Unterrichtsſtunde ſelbſt fällt dann ganz auf den häuslichen Fleiß zurück), ferner die Entſtehung zahlreicher Lücken und Irrthümer, endlich ſelbſt die Gewöhnung an ſchludriges, alle ſyntaktiſche Regelmäßigkeit aus den Augen ſetzendes Schreiben den gehofften Gewinn ganz illuſoriſch machen. Es gehört allerdings eine Kunſt des Lehrers dazu, die Schüler in geſpannter und thätiger Aufmerkſamkeit zu erhalten, ohne ſie zu einer äußeren Thätigkeit zu nöthigen, allein der Lehrer, welcher ſich dieſe Kunſt nicht zutraut und ſie ſich anzueignen nicht hofft, iſt eben nicht auf ſeinem Platze. Der Scheu, ſich einem gedruckten Compendium im Unterrichte anzuſchließen, liegen mannigfache Urſachen zu Grunde, zuerſt eine gewiſſe Bequemlichkeit; denn es iſt viel leichter zuſammenhängend ſelbſt zu reden, als in einen lebendigen Verkehr mit dem Schüler über ein gegebenes Object zu treten; ſodann eine gewiſſe ängſtliche Eiferſucht, indem manche Lehrer an Auctorität einzubüßen fürchten, wenn ſie dem Schüler nicht alles als ihr Eigenthum geben; endlich eine pedantiſche Kleinlichkeit, indem man ſich an einzelnen Unrichtigkeiten und Mängeln ärgert und ihretwegen ohne weiteres das Ganze verwirft, ſtatt ſich in das letztere zu vertiefen und das Gute liebevoll anzuerkennen und zu benützen. Dieſe Urſachen haben jene große Flut von Lehrbüchern und Leitfäden hervorgerufen, welche in neueſter Zeit erſchienen ſind, ohne daß in den meiſten ein weſentlicher wiſſenſchaftlicher oder methodiſcher Fortſchritt ſichtbar geworden.*) Da ohne eine Grundlage ein Lernen dem Schüler unmöglich iſt, das Nachſchreiben und Dictiren aber zu viele beſſer zu verwendende Zeit in Anſpruch nimmt und ſich ſelbſt pädagogiſch weniger empfiehlt, ſo hat der Lehrer in Rückſicht auf die Förderung der ihm anvertrauten Schüler, die ihm ja das Höchſte und Letzte ſein muß, ſelbſt ſeine individuellen Neigungen zum Opfer zu bringen und ein Lehrbuch ſeinem Unterrichte zu Grunde zu legen. Er ſuche aus der Menge das ſeiner Ueberzeugung nach zweckmäßigſte heraus und ſetze ſeine Ehre darein, daß die Schüler mit demſelben ganz vertraut und der Inhalt ihnen zum geiſtigen Eigenthum werde. Die Ergänzung und die Berichtigung einzelner Notizen bleibt ihm natürlich unbenommen. Da aber nicht allein Zahlen und Namen, ſondern auch der Verlauf der einzelnen Thatſachen und Begebenheiten vom Schüler fortwährend in das Gedächtnis zurückzurufen ſind, ſo gebe ich einem zuſammenhängende Darſtellung bietenden Lehrbuche unbedingt den Vorzug. Dagegen möge neben demſelben noch eine Tabelle vorliegen. Sie iſt für die Geſchichte gewiſſermaßen dasſelbe, was die Karte für die Geographie, ein chronologiſcher Atlas, die Einprägung der Hauptſachen und eines Bildes vom Strome der Zeiten erleichternd und einen Ueberblick über das Ganze wie über die Stellung des Einzelnen in demſelben vermittelnd. Es wird auch hier die Frage aufgeworfen werden: ob es nicht den Schüler am meiſten fördern werde, wenn er die Tabellen ſich ſelbſt fertige. Wer indes einmal ſelbſt eine ſolche Arbeit verſucht und die Schwierigkeit derſelben, wie oft man ändern und umgeſtalten muß, ehe man eine völlig zweckmäßige und nutzbare Geſtalt erreicht, aus eigner Erfahrung kennen gelernt hat, der wird auch hier in der dem

*) Ref. ſpricht dies um ſo ungeſcheuter aus, als man es gegen ihn ſelbſt wenden kann. Man wird darin auch einen Grund erkennen, warum der Verfaſſer dieſes Artikels unterläßt einzelne Lehrbücher zu bezeichnen, was um ſo leichter unterlaſſen werden konnte, da die an ſie zu legenden Maßſtäbe ſich aus den erörterten Grundſätzen ergeben, immer aber die Individualität jedes Lehrers bei der Wahl ein gewiſſes Recht beanſprucht.

Schüler aufzulegenden Mühe und der von der Anweiſungsertheilung und Correctur geforderten Zeit einen weiten Umweg zum Ziele finden und die einfache Vorlegung einer zweckmäßigen gedruckten Tabelle vorziehen. Irre ich nicht, ſo enthalten die meiſten in neueſter Zeit erſchienenen Compendien ſolche. Als ein drittes zur Bewirkung einer lebendigeren Anſchauung unentbehrliches Hülfsmittel ſind hiſtoriſche Karten zu nennen. Werden zweckmäßige Wandkarten zur unmittelbaren Benützung beim Unterrichte und zur ſteten Anſchauung für den Schüler hergeſtellt — die in Gotha erſchienenen von Bretſchneider ſind ein trefflicher Anfang dazu, — ſo wird man mehr und mehr dem einzelnen Schüler die Koſten der Anſchaffung eines eigenen hiſtoriſchen Atlas erſparen können, ſo wünſchenswerth auch der Beſitz eines ſolchen für jeden iſt. *)

Wir nehmen für die zweite Stufe einen Curſus von 4 Jahren und in Verbindung mit der Geographie unbedingt wöchentlich 3 Stunden in Anſpruch. Daß der Unterricht durch die ganze Stufe hindurch in der Hand eines Lehrers ſei, iſt ſehr wünſchenswerth, wird aber wohl nicht überall ſich durchführen laſſen. Iſt eine Theilung zwiſchen mehreren Lehrern unumgänglich, ſo iſt ihnen allerdings die größte Einheitlichkeit zur Pflicht zu machen. Da die alte Geſchichte in engſte Beziehung zu dem claſſiſchen Sprachunterricht geſetzt werden muß, und dieſe Beziehung auch bei den Repetitionen der folgenden Claſſen ein weſentliches Augenmerk bildet, ſo wird philologiſche Bildung — ohnehin für jedes Geſchichtſtudium unentbehrlich — beim Lehrer für ein weſentliches Erforderniß gelten müßen und zum mindeſten iſt die Forderung aufrecht zu erhalten, daß er mit dem claſſiſchen Unterricht überhaupt und der ſpeciellen Organiſation des Gymnaſiums, an dem er wirkt, die innigſte Vertrautheit beſitze oder ſich anzueignen auf das ernſtlichſte und eifrigſte ſich beſtrebe.

Wenn wir auch die Aufgabe der dritten und letzten Stufe, wo wir vom Ziele der Gymnaſialbildung in der Geſchichte überhaupt ſprachen, hinlänglich beſchrieben, auch den Stoff, an welchem hier vorzugsweiſe die Uebung zur Vertiefung vorgenommen werden muß, bezeichnet haben, ſo ſind wir doch unſeren Leſern noch einige nähere Angaben ſchuldig. Es wird auch hier zweckmäßiger ſein, die orientaliſche Geſchichte vorauszuſchicken, als das auf ſie Bezügliche erſt in der griechiſchen Geſchichte bei Gelegenheit der Perſerkriege nachzuholen. Die feſtſtehenden Reſultate der neueſten Forſchungen ſind hier mitzutheilen, vor allem aber das den Orientalen Gemeinſame in Religion, Sitte und Leben in ſeinen Hauptzügen kenntlich zu machen, damit das griechiſche Weſen als eine neue höhere Form recht erkannt und gewürdigt werde. Eben der Gegenſatz gegen das Griechenthum wird, da eigne Studien fehlen, das verdeutlichende und aufklärende Licht geben. Aus dem bei der zweiten Stufe angegebenen geographiſchen Wiſſen über Griechenland wird hier der Schüler angeleitet die nöthigen Schlüſſe ziehen, damit ihm die äußeren Bedingungen für das Volksleben klarer werden, alſo das Hingewieſenſein auf lebhaften Seeverkehr und auf Coloniſation, die Möglichkeit, daß ſich ſo viele getrennte und verſchieden geartete Gemeinweſen bilden konnten, die Nöthigung zu rühriger Thätigkeit um den Lebensbedarf zu gewinnen, aber auch die Gewährung heiteren Lebensgenuſſes, der Einfluß der großartigen, das Liebliche mit dem Gewaltigen vereinenden und die größte Mannigfaltigkeit bietenden Naturumgebung auf Geiſt und Gemüth u. ſ. w. Da nun bereits mit Homer eine umfänglichere Bekanntſchaft gewonnen iſt, ſo werden die einzelnen Züge daraus zu einem Geſammtbilde des Lebens im heroiſchen Zeitalter, der religiöſen, politiſchen und ſittlichen Anſichten vereinigt. Rückſichtlich der Thatſachen werden die bedeutendſten Quellendarſtellungen zu Rathe gezogen,

*) Die meiſten der mir bekannt gewordenen hiſtoriſchen Schulatlanten leiden an einem Fehler, daß ſie mit möglichſt wenigem Aufwande zu vielen Zwecken dienen wollen. Die Pädagogik kann Karten mit 3—4 verſchiedenen Schriftarten und Farbenbezeichnungen nicht zweckmäßig finden, ſie muß auf Vermehrung der Zahl der Karten und einfachere Ueberſichtlichkeit der einzelnen dringen.

z. B. über Lykurgos Leben Plutarchs Biographie, über ſeine Geſetzgebung dieſelbe und die vorkommenden Hinweiſe bei Herodot, Thucydides u. a. *) Die denkende Betrachtung muß den Zweck, welchen L. bei ſeiner Geſetzgebung hatte, zur klaren Erkenntnis bringen und ſpäter Solons Verfaſſung damit in Vergleichung treten. Die Herausſtellung des objectiv erkennbaren Zuſammenhangs haben wir oben hinlänglich beſchrieben, und es wird nicht nöthig ſein, einzelne Puncte auch aus der römiſchen Geſchichte anzuführen, eben ſo wenig die Anwendung auf die mittlere und neuere Geſchichte zu zeigen.**) Selbſtverſtändlich werden die Schüler nicht alle die Quellendarſtellungen erſt leſen können, ihre Befähigung und die Zeit würden dies unmöglich machen, deshalb ſind folgende Bemerkungen nöthig: 1) Die Hauptſache iſt die treue Benützung deſſen, was die Schüler bereits geleſen haben und die Nachweiſung, welchen Werth der Inhalt der Schriftſteller für die Erkenntnis der Geſchichte habe, und zwar nicht allein der eigentlichen Geſchichtſchreiber, ſondern auch der Dichter, Redner u. ſ. w. Sind alſo z. B. einige Reden des Lyſias geleſen, ſo werden dieſelben als concrete Beweiſe von dem ſchändlichen Getreibe der 30, aber auch der Gemeinheit der Sykophanten, der zügelloſen, ſich über alle Satzung und Sitte hinwegſetzenden Rachſucht der ſiegreichen Demokratie hervorzuheben ſein. In der römiſchen Geſchichte wird, wenn Salluſt vorher geleſen worden, die Frage aufzunehmen ſein, von welcher Zeit an er beſonders den Verfall der römiſchen Republik datire. Sind die betreffenden Briefe des Cicero erklärt, ſo wird ſich aus denſelben erhärten laſſen, wie er in der Vereinigung des reichen Ritterſtandes mit dem Senate, alſo in der Verknüpfung der Intereſſen der beſitzenden Claſſen das Mittel zur Unterdrückung der Catilinariſchen Verſchwörung und zur Abwehr der Umſturzpartei gefunden habe. 2) Eine fernere Rückſicht wird darin beſtehen, daß die Schüler auf dasjenige hingewieſen werden, was ſie noch leſen werden. Der Geſchichtslehrer wird es alſo, um auch hier Beiſpiele anzuführen, bei der griechiſchen Geſchichte nicht unterlaſſen darauf hinzuweiſen, wie Sophokles Antigone***) den Beweis liefere, daß die Griechen den möglichen Conflict zwiſchen dem Gehorſam gegen göttliches und dem gegen menſchliches Geſetz wohl erkannt und auf welche Weiſe ſie denſelben gelöst. Bei dem Beginne des peloponneſiſchen Kriegs wird auf Perikles Leichenrede bei Thucydides hinzuweiſen ſein, als auf das wichtigſte Document, aus welchem ſich das Selbſtgefühl der Athener, wie es ihnen der große Staatsmann einzuhauchen geſucht, erkannt wird. Tacitus Schilderung der Germanen wird als den Gegenſatz zwiſchen einem dem Verſinken mit Rieſenſchritten zueilenden und einem naturkräftigen Volke in's hellſte Licht ſetzende Schrift den Schülern ans Herz gelegt werden. Wir erkennen eben darin eine höchſt vortheilhafte Wirkung des Geſchichtsunterrichts, daß der Schüler lebendige Anregung empfange, durch Privatfleiß mit den bedeutendſten Werken der claſſiſchen Literatur bekannt zu werden. 3) Es giebt Partieen und Gegenſtände, bei denen der Geſchichtslehrer eine nochmalige Lectüre bereits geleſener oder neue bezeichneter Stellen fordern kann. So der ioniſche Aufſtand nach den einzelnen Stellen bei Herodot V.; die Charakterſchilderung des Themiſtokles bei Thucydides; der Feldzug des Kimon gegen die Perſer 449 Thuc. I. 112; die Veranlaſſungen zum peloponneſiſchen Krieg nach demſelben; die Schlacht bei Mantineia nach Xen. Holl. VII. 5, 4—27 und Plut. Agesil. 34; die Anzeichen der künftigen Größe Alexanders d. Gr. nach den erſten Capiteln in Plutarchs Biographie; die Rede des M. Valerius Corvus bei Liv. VII. 32 als Zeugnis, welche Geſinnung die Römer nach Ausgleichung des Streites zwiſchen den Patriciern und Plebejern zum Kampfe gegen die Samniten belebte; das Urtheil des Salluſt über die

*) Das trefflichſte Hülfsmittel bieten für dieſe Stufe Peter's Zeittafeln der griechiſchen und römiſchen Geſchichte, die erſteren in zweiter Auflage Halle 1858, die letzteren Halle 1841 erſchienen.

**) Ein recht beachtenswerthes Beiſpiel bietet Foß: geographiſche Repetitionen in den oberen Claſſen u. ſ. w. in der Ztſchr. f. d. G.-W. IX. Bd. S. 809—831.

***) Ich wähle hier abſichtlich Schriftſteller und Stücke aus, ohne deren Kenntnis kein Schüler das Gymnaſium verlaſſen ſollte.

Gracchen d. b. Jug. c. 42; die Verhältniſſe Roms bei Cicero's Rückkehr aus dem Exil nach deſſen eigenen Beobachtungen ad Att. III. 8, 4 und IV, 2, 5. Indem der Geſchichtslehrer über ſolche Gegenſtände Referate von den Schülern verlangt, wird er die eigene Arbeit derſelben vielfach an die Stelle des bloßen Hörens und Einlernens ſetzen; ſelbſtverſtändlich können aber auch Fragen über den Zuſammenhang, die Wirkungen und die Tragweiten gewiſſer Ereigniſſe, ohne daß dabei beſondere Quellen bezeichnet werden, dem Schüler zum Ueberlegen und Nachdenken vorgelegt und das von ihm ſelbſt Gefundene dann ergänzt, berichtigt, erläutert werden. Indes offenbart ſich hier leicht, daß dem Geſchichtsunterricht nicht allein die Aufgabe, die als Ziel des Gymnaſiums bezeichnete hiſtoriſche Bildung zu begründen, zufällt; der Sprachunterricht muß einen Theil davon übernehmen und kann es um ſo beſſer, als für die Wahl der Themata zu den lateiniſchen und deutſchen Aufſätzen längſt die Pädagogik den Grundſatz geltend gemacht hat, daß diejenigen die fruchtbarſten ſeien, bei denen die Schüler ſich den Stoff ſelbſt erarbeiten müßen.*) So finden wir denn hier abermals einen Punct, in dem die Zuſammenwirkung der Unterrichtsfächer auf ein gemeinſchaftliches Ziel, tüchtige allſeitige Bildung, ſich ungeſucht bietet und auf das leichteſte realiſiren läßt, wenn die klare Erkenntnis und der gute Wille vorhanden ſind.

Aus dem eben Geſagten ergiebt ſich, daß der Geſchichtsunterricht da am beſten ſein Ziel erreichen wird, wo der Lehrer zugleich mindeſtens einen Theil des philologiſchen Unterrichts der oberſten Claſſen in den Händen hat, daß es dann durchaus möglich ſein wird, den letzten Curſus in 2 Jahren mit 3 wöchentlichen Stunden zu abſolviren; weiter aber, wo eine ſolche Vereinigung die Verhältniſſe unmöglich machen, daß der Geſchichtslehrer der oberen Stufe eine umfaſſende philologiſche Bildung und eine innige Vertrautheit mit dem Gange und den Ergebniſſen des claſſiſchen Sprachunterrichts beſitzen muß.**) Wenn überhaupt das Gedeihen eines Unterrichts weſentlich von dem Lehrer abhängt, ſo iſt namentlich in Betreff der Geſchichte der leider! ſo oft befolgte Gedanke, daß der Unterricht darin als ein Nebenwerk zu betrachten, daß derſelbe ungeſtraft demjenigen aufgelegt werden könne, der für anderes die geringſte Befähigung beſitze, gänzlich und gründlich zu beſeitigen. Der Lehrer, der in den Geſchichtsunterricht eintritt, muß bereits eine volle Herrſchaft über den Stoff beſitzen, nicht erſt denſelben ſich aneignen; ſonſt wird der ſo häufig gefundene Fehler begangen, daß dasjenige, was der Lehrer ſich eben ſelbſt erarbeitet, nun auch in ganzer Fülle dem Schüler ausgeſchüttet wird ohne Berückſichtigung des pädagogiſch Geeigneten, es werden dem Schüler fremde eben aufgefaßte Urtheile anderer ſtatt innerer feſterer Ueberzeugungen geboten, es wird die Weckung chriſtlicher Gottesfurcht und edler Geſinnung einem haltloſen Phraſenwerke weichen, und endlich wird ſich ſonſt der Geſchichtsunterricht nicht in die Harmonie aller Fächer mit Entfaltung ſeiner ſpeciellen Kraft einfügen.***) **R. Dietſch.**

*) Die treffliche Aufgabenſammlung von Sauppe bringt dieſen Grundſatz auf's tüchtigſte zur Ausführung.

**) In Preußen ſchließt Ungründlichkeit der philologiſchen Vorkenntniſſe, bei welcher die Lehrbefähigung im Lateiniſchen und Griechiſchen nicht einmal für die unteren und mittleren Claſſen erworben wird, an Gymnaſien von dem Geſchichtsunterricht in den oberſten Claſſen aus. Vgl. Centralblatt für die geſammte Unterrichtsverwaltung 1859. Maiheft S. 265. Wir ſind in der That der Ueberzeugung, daß wer nicht für die alte Geſchichte eine gewiſſe Vertrautheit mit den Hauptquellenſchriftſtellern beſitzt und wer nicht wenigſtens über einen Punct ſelbſtändige Forſchungen durchgemacht hat, zum Lehrer der alten Geſchichte an einem Gymnaſium weniger geeignet ſei.

***) Hülfsbücher für den Geſchichtsunterricht giebt es nur zu viele. Da der obige Artikel es unterläßt, eine Auswahl von beſonders empfehlungswerthen zu benennen, ſo tragen wir dies nach, indem wir die Lehrbücher von Dittmar, Beck und Dietſch hervorheben, ferner von Schmidt in der Bearbeitung von Berdrow, endlich für Katholiken von Pütz. — Was Geiſt und Tendenz dieſes Unterrichts betrifft, ſo verweiſen wir noch auf den Artikel: Gymnaſium, ſein Verhältnis zum Chriſtenthum, zur Nationalität, zum praktiſchen Leben. D. Red.

Geſchichte und Geographie in der Volksſchule. — Daß dieſe beiden Unterrichtsfächer in einem Artikel zuſammengenommen werden, ſcheint kaum einer Rechtfertigung zu bedürfen, da ſie, was ihre Berechtigung in der Volksſchule, ihren Stoff, den Zweck, den Umfang und die Methode des Unterrichts und den Geiſt, in welchem dieſer ertheilt werden ſoll, anbelangt, ſo enge mit einander verwandt ſind, daß es nur bei einem ſtarren und unmethodiſchen Verfahren möglich wäre, jede Beziehung des einen Unterrichtsfaches auf das andere bei Seite zu ſetzen, wie denn auch in vielen beſſeren Anleitungen zum Unterricht in der Volksſchule und in manchen für dieſen beſtimmten Lehrbüchern und Leſebüchern beide Fächer mit einander verbunden ſind. Gleichwohl ſcheint es angemeſſen, dieſe Verbindung hier nicht von Anfang an feſtzuhalten, ſondern zuvor das einzelne Lehrfach abgeſondert von dem andern zu beſprechen und erſt zuletzt auf ihre Verbindung miteinander überzugehen, theils weil doch nicht immer, was von dem einen zu ſagen iſt, auch ebendamit von dem anderen gilt, theils weil dadurch die Sache klarer und vor Misverſtändnis beſſer verwahrt ſein wird, theils endlich, damit Lehrer, welchen es zunächſt nur um ein Urtheil über das eine zu thun iſt, nicht genöthigt ſind, auch über das andere alles zu leſen.

Die *Geſchichte*, als das idealere, mehr die höheren Geiſteskräfte und das Gemüth und den Willen bildende Unterrichtsfach ſtehe voran.

Die deutſche Volksſchule hat eine Seite des hiſtoriſchen Unterrichts längſt in ihre Unterrichtskreiſe aufgenommen, ſeit Joh. Hübner im Anfang des vorigen Jahrhunderts für die *bibliſche Geſchichte* ſo Bahn gebrochen hat, daß ſie nach und nach nicht nur ein obligates Unterrichtsfach geworden iſt, ſondern auch für einen der wichtigſten und bildendſten Unterrichtsgegenſtände mit Recht erklärt wird. Dagegen wird der fog. *profanen Geſchichte*, ſo nahe ihre Beziehung zur heiligen Geſchichte liegt, doch erſt in neueſter Zeit der Eintritt in die *Volksſchule*, und zwar nur da, wo der Zuſtand und das Streben derſelben überhaupt gehobener iſt, geſtattet. Während in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, in England, in der Schweiz, die vaterländiſche Geſchichte und die auf dieſe bezüglichen Partien der Weltgeſchichte als wichtiger und integrirender Theil des Volksſchulunterrichts längſt angeſehen und behandelt wird, hat man ſie in Deutſchland bis in die neuere Zeit ganz außer Augen gelaſſen. An Urſachen dieſer Hintanſetzung hat es freilich nicht gefehlt. Die einen wollten das „Profane“ überhaupt von der Volksſchule ferne halten; dieſe ſollte damit vor Verweltlichung bewahrt werden, als ob nicht der den Lehrer regierende Geiſt oder Nichtgeiſt, ſondern irgend ein nicht ſpecifiſch religiöſes Unterrichtsfach dieſe Verweltlichung herbeiführte; es ſollte ihr ſomit ein ausſchließlich kirchlicher Charakter bewahrt werden, während doch ſchon im Sinne der Gründer der Volksſchule und gemäß den Forderungen der wachſenden Volkscultur gegen den Unterricht im Schreiben und Rechnen nichts eingewendet wurde. Andere wurden durch die Eigenthümlichkeit der Geſchicke Deutſchlands und der einzelnen deutſchen Staaten ſo in Verlegenheit gebracht, daß ſie es nicht für möglich hielten, die Geſchichte derſelben ſo zu lehren, wie es die Volksſchule erfordern würde, da die innere Zerriſſenheit Deutſchlands, die fortwährenden Feindſeligkeiten deutſcher Fürſten und Stämme gegen einander, der öfter wiederkehrende Wechſel von Ländertheilen der Staaten, die tauſendfach wechſelnden Beziehungen einzelner Stämme und des Ganzen zum Ausiande u. dgl. allerdings einer volksthümlichen Behandlung der Geſchichte nicht geringe Schwierigkeiten entgegenſtellen. Doch ſollte man meinen, daß dieſe wie bei dem höheren Geſchichtsunterrichte, ſo auch bei dem Volksſchulunterricht ſollten zu überwinden geweſen ſein. Freilich drangen auch die Regierungen und Behörden im 18. Jahrhundert noch nicht auf die Einführung eines ſolchen Unterrichts, theils weil die Schulen überhaupt noch auf einer zu niedern Stufe ſich befanden, theils weil man da und dort eine Unwiſſenheit des Volkes bis zu einem gewiſſen Grade und in gewiſſen Dingen, namentlich in hiſtoriſchen, für ganz erwünſcht, ja für nothwendig anſah. Selbſt aber bei dem Aufſchwung, den das Volksſchulweſen ſeit dem Ende des vorigen Jahrhunderts allmählich nahm,

wußte man für den Geſchichts-Unterricht in der Volksſchule kaum eine Stelle zu finden, geſchweige denn ihn für nothwendig zu erklären; was wohl großentheils daher kam, daß der Haupturheber dieſes Aufſchwungs, Peſtalozzi, gerade die Geſchichte am wenigſten aus ſeinen drei „einzigen unveränderlichen Elementarmitteln der intellectuellen Bildung“ abzuleiten wußte. Darum blieb auch die Literatur lange Zeit arm an tauglichen Lehrbüchern und Lehrmitteln der Geſchichte für die Volksſchule, und die armſeligen Skizzen und Zahlen- und Namen-Verzeichniſſe, welche man Lehrmittel der Geſchichte nannte, konnten keineswegs die erforderlichen Dienſte leiſten. Wenn demungeachtet da oder dort einiger Unterricht über Geſchichte in beſſeren Volksſchulen ertheilt wurde, ſo war doch die allgemeinere Einführung desſelben erſt der neueſten Zeit vorbehalten, welche die Leſebücher für die Volksſchulen ins Leben rief. Denn zugleich iſt man auch allmählich in weiteren Kreiſen zu der Einſicht von der Bedeutung dieſes Unterrichtsfaches für die geſammte Volksbildung gekommen. So wahr es nämlich iſt, daß die heilige Geſchichte aller anderen Geſchichte weit vorgeht: ſo wenig darf verkannt werden, einmal daß jene in ihrem ganzen Umfang und ihrer großen Bedeutung gar nicht recht aufgefaßt und verſtanden werden kann ohne einige Kenntnis der Geſchichte derjenigen Völker, mit denen das Volk des A. B. in nähere Berührung gekommen, und ohne einige hiſtoriſche Einſicht in den Zuſtand der bekannten Welt zur Zeit Jeſu und der Apoſtel. Aber auch der große Einfluß auf die Bildung des ſittlichen Urtheils, der Phantaſie, des Gemüths und Willens, den man mit Recht der heiligen Geſchichte zuerkennt, darf der Profangeſchichte nicht ganz abgeſprochen werden, da ſie nicht minder denn jene als Werk deſſen erſcheint, der mit wunderbarer Weisheit und heiliger Liebe die Geſchicke der Völker wie der Einzelnen in ſeiner Hand hält und indem er die Menſchheit ihrem erhabenen Ziele entgegenführt, ſich in ſeiner Größe und Herrlichkeit offenbart; und da in dieſer wie in jener ſowohl große, der Achtung und Liebe aller Nachwelt würdige Charaktere auftreten, als auch das Schlechte und den Abſichten Gottes Widerſtrebende in ſeiner Verwerflichkeit und von Gott gerichtet ſich darſtellt. Ueberdies iſt es die Geſchichte des Vaterlandes insbeſondere, welche nicht nur keinem Bürger eines civiliſirten Staates ganz fremd ſein ſoll, ſondern auch das kräftigſte Mittel iſt, die Verhältniſſe der Gegenwart im rechten Lichte anzuſehen, das Gute, das nach und nach zu Stande gekommen, dankbar zu ſchätzen, die Gebrechen, an welchen die Gegenwart leidet, ohne Leidenſchaft zu beurtheilen, die richtigen Wege zur allmählichen Abhülfe zu erkennen und die Gemüther an die Heimat und das Volk, dem wir angehören, anhänglich und dafür opferwillig zu machen, kurz die rechte Vaterlandsliebe zu wecken und zu bilden. Daß dies noth thut, läugnet wohl keiner, der unſer Volk kennt und durch die Geſchichte der neueſten Zeit klug geworden iſt, oder der es weiß, was andere Völker in dieſer Richtung gethan haben und noch thun. Die alten Juden haben lange ganz in der Geſchichte ihres Volkes gelebt; es war ein Hauptgeſchäft der Propheten, dieſe zu lernen und dem Volke immer wieder ins Gedächtnis zu rufen und ans Herz zu legen, und erſt als es die Geſchichte der Väter vergaß oder ſich ihrem Einfluſſe verſchloß, kam das Unglück über dieſes Volk in Strömen herein. Die alten Griechen und Römer ließen nicht nur die Jünglinge, welche zu höheren Aemtern beſtimmt waren, die Geſchichte ihres Volkes lernen, ſondern ſie ſuchten auch das geſammte Volk in Dichtung und Proſa damit bekannt zu machen und im Herzen dadurch für das Vaterland zu erwärmen. Sollten wir das nicht von ihnen lernen? Und wenn heutzutage außerhalb Deutſchlands nicht nur allgemeine Feſte vaterländiſcher Ereigniſſe gefeiert werden, die in Rußland ſogar den kirchlichen Feſten ziemlich gleich ſtehen, wenn nicht nur die Kunſt durch Wort, Pinſel und Meiſel die Thaten der Väter dem Volke vor Ohren und Augen führt und im Gedächtnis erhält, ſondern auch in manchen Ländern, wie in Frankreich, in England, in der Schweiz, mit Nachdruck darauf gedrungen wird, daß in der Volksſchule die vaterländiſche Geſchichte den Kindern eingeprägt werde; ſo weiß man in dieſen Staaten wohl, was man damit will, und thut wohl daran. Aber wir Deutſche dürfen

ohne unſeren eigenen größten Schaden darin nicht zurückbleiben, unſer Volk nicht in Unwiſſenheit über ſeine Geſchichte laſſen, als wären wir Wilde, die keine Geſchichte haben. Sage man doch nicht, ein guter Chriſt ſei von ſich ſelbſt auch ein guter Bürger des Staats, darum dürfe man nur das Chriſtenthum im Volke recht pflegen, um dieſes auch in politiſcher Beziehung auf den richtigen Weg zu bringen. Allerdings hütet ſich ein echter Chriſt vor allem Unrecht, giebt Ehre, dem Ehre gebührt, Zoll, dem Zoll gebührt, hat die Brüder lieb und ehret den König. Aber die Vaterlandsliebe muß außer dieſem noch einen anderen Factor haben, und dieſer iſt, weil man nur das lieben kann, was man kennt,*) kein anderer als die vaterländiſche Geſchichte. Und in der That giebt es für uns Deutſche kein anderes Inſtitut als die Schule, um das Volk mit unſerer Vergangenheit bekannt zu machen; oder wenigſtens erſt dann, wenn dieſe den Sinn für die Geſchichte geweckt und den Weg gezeigt hat, iſt es möglich und zu erwarten, daß auch die Erwachſenen ſich mehr und zweckmäßiger mit derſelben beſchäftigen, als es bisher geſchehen iſt.

Wenn in dem Bisherigen die Bedeutung und der Zweck des Geſchichtsunterrichts in der Volksſchule richtig dargeſtellt iſt, ſo ergiebt ſich daraus faſt von ſelbſt, *was* aus dem großen Gebiete der Geſchichte für dieſen Unterricht *auszuwählen* ſei. Denn ein zuſammenhängender vollſtändiger Unterricht in der Weltgeſchichte iſt für die Volksſchule ebenſowenig möglich als nöthig. Jeder Verſuch eines ſolchen Unterrichts ſcheitert, die Möglichkeit von Seiten des Lehrers vorausgeſetzt, ſowohl an dem Mangel an Zeit als an der Fähigkeit der Schüler, ihn zu faſſen und eine Ueberſicht über das Ganze zu gewinnen. Es läßt ſich nicht durchführen, mag man nun nach der gewöhnlichen Weiſe die Geſchichte ordnen und abtheilen, oder, damit dieſer Unterricht ſich mehr an die Bibel anſchließe, nach Daniel 7. Kap. (Südd. Schulbote 1860) oder nach ſonſt beliebigen Eintheilungsgründen. Auf dieſe kommt es überhaupt viel weniger an, als auf das gegebene Maß der Zeit und die jeweilige Kraft der Schüler. Wollte man aber, um möglichſt umfaſſend und vollſtändig zu verfahren, eine ſkizzenhafte Ueberſicht von Namen und Jahreszahlen geben, wie es früher öfter geſchehen iſt, und dieſe etwa von den Schülern auswendig lernen laſſen, ſo wäre es zwar möglich, mit der Aufgabe zum Ziele zu kommen; aber es wäre völlig vergeblich gearbeitet. Denn Namen und Zahlen ſind noch nicht Geſchichte; das Urtheil, das Gemüth und der Wille der Schüler wird durch ſie nicht gebildet, und ſtatt der Vaterlandsliebe wird in den ſo geplagten Schülern nur ein Widerwille gegen alle Geſchichte gepflanzt; nicht einmal das Gedächtnis hat wahren Gewinn davon, denn Namen und Zahlen, ein Gerippe ohne Fleiſch und Blut, ſind ſelbſt für die formale Uebung des Gedächtniſſes wohl der unpaſſendſte Stoff, und nach wenigen Jahren iſt alles vergeſſen, ohne irgend welchen Niederſchlag im Geiſte zurückgelaſſen zu haben. Wenn aber ausgewählt werden muß, ſo fragt es ſich, welche Partien und Seiten der Geſchichte den Vorzug haben ſollen, ob alte, mittlere oder neue Geſchichte, ob Fürſten- oder Volks-, ob Kriegs-, Cultur-, Kirchen-, Literatur-, Kunſtgeſchichte u. ſ. w. gelehrt werden ſolle. Die Antwort liegt nahe. Keines von allen ſoll allein getrieben und keines von allen ſoll ganz aus dem Auge gelaſſen werden. Was den von ſelbſt gegebenen Wiſſenskreis des Volkes berührt und mehr Licht in ihn zu bringen geeignet iſt, was in näherer Beziehung zu den Verhältniſſen und dem Leben des Volkes ſteht, was beſonders geeignet iſt, den Geiſt, das Gemüth und den Willen der Volksjugend zu bilden, dieſes aus dem großen Geſammtgebiete der Geſchichte gehört ohne Zweifel in die Volksſchule. Dürfen wir darum, um die heilige Geſchichte verſtändlich zu machen, die Hauptſachen aus der alten Geſchichte, namentlich aus der Geſchichte des ägyptiſchen, aſſyriſch-babyloniſchen, mediſch-perſiſchen, macedoniſch-griechiſchen und römiſchen Reiches nicht übergehen, ſo iſt aus der mittleren Geſchichte die Ausbreitung des

*) Auguſtin ſagt: Man muß die irdiſchen Dinge kennen, um ſie zu lieben. Vgl. Bormanns Unterrichtskunde S. 31.

Chriſtenthums, die allmähliche Geſtaltung der wichtigeren europäiſchen Staaten, die Entſtehung und Ausbreitung des Mahomedanismus, der Kampf zwiſchen Kirche und Staat, die Geſchichte der Kreuzzüge, die Entdeckung Amerika's, die Erfindung des Schießpuivers und der Buchdruckerkunſt und beſonders die Reformation hervorzuheben, und aus der neuen Geſchichte der dreißigjährige und der ſiebenjährige Krieg, die napoleoniſchen Kriege mit ihren Folgen für ganz Europa, beſonders aber für Deutſchland, die religiöſen Bewegungen in verſchiedenen Kirchen, die neuere Liederdichtung, beſonders die religiöſe, überhaupt die Fortſchritte der Kunſt nach verſchiedenen Richtungen, die Erfindung der Dampfſchiffahrt, Eiſenbahnen, Teiegraphen ꝛc. mit ihren Foigen für das ſociale und gewerbliche Leben ebenſowohi, wie für das politiſche und wiſſenſchaftliche, die nähere Bekanntſchaft mit den Ländern und Völkern anderer Erdtheile und die Ausbreitung des Chriſtenthums unter ihnen. Was von dieſem allem dürfte entbehrt und völlig übergangen werden? Wird auf dieſe Weiſe der Blick des Schülers nach den verſchiedenſten Seiten gerichtet und in der mannigfaltigſten Weiſe erweitert, ſo iſt es indeſſen doch das eigene Vaterland, das weitere und das engere, und die Kirche des eigenen Glaubensbekenntniſſes und die Angelegenheit des eigenen Standes der Schüler, wobei der Geſchichtsunterricht länger und ausführlicher zu verweilen hat. Bei dieſem großen Vorrath von Stoff aber, der ſich ſo dem Lehrer aufdrängt, iſt es nothwendig, denſelben ſo zu ordnen und zu geſtalten, daß immer die Hauptſachen in einen Mittelpunct möglichſt zuſammengedrängt werden, zugleich aber die Darſtellung ſo viel möglich lebendig, anſchaulich und für Gemüth und Willen bildend wird. Hiefür empfiehlt ſich vornehmlich die biographiſche Form. Für das Volk und für die Jugend gebührt der Biographie weitaus der Vorzug. Die Geiſteskraft des Schülers, welche bei dem Geſchichtsunterrichte vorzugsweiſe thätig iſt, iſt nicht das Begriffsvermögen und die Urtheilskraft; es kann ſich nicht darum handeln, die einzelnen Ereigniſſe und ihre Ergebniſſe mit der Schärfe des Quellenforſchers feſtzuſtellen und in die Geſammtgeſchichte einzureihen, ihre näheren und entfernteren Urſachen und Folgen in ihrem ganzen Umfang und ihrer vollen Bedeutung auszumitteln u. ſ. w.; ein ſolcher Unterricht, der über das Ziel weit hinausſchöße, würde ohne Anklang und Halt bei den Schülern ſein. Vielmehr iſt es die Einbildungskraft des Schülers, die ſich der Geſchichte zuwendet und am meiſten in Anſpruch genommen werden muß. Dieſe aber will nicht bloß Begebenheiten ſammt ihren Urſachen und Folgen vor ſich haben, ſondern einzelne hervorragende Geſtalten, Perſonen, die das Intereſſe des Gemüths auf ſich ziehen, die unter göttlicher Leitung groß werden und Großes wirken, oder auch durch eigene Schuld ſinken, ſammt ihren Werken dahinſchwinden und dem Gerichte Gottes unterliegen. Das haben wir für den Geſchichtsunterricht von der Bibel zu lernen, deren ganze Geſchichte an Perſonen ſich anſchließt, biographiſch ſich geſtaltet. Eine Perſon iſt es immer, die in den Vordergrund tritt, an der alle guten oder ſchlimmen Eigenſchaften und Thaten, alles erfolgreiche oder erfolgloſe Streben in hellen Farben hervortreten, an der ſich die Geſchichte eines Zeitabſchnitts entwickelt, während die Seiten und der Hintergrund des Gemäldes den Zuſtand und die weſentlichen Verhältniſſe der Zeit darſtellen. So ſollte, ſo weit es möglich iſt, auch die Weltgeſchichte in der Volksſchule getrieben werden, und an Verſuchen ſolcher biographiſcher Darſtellung iſt die neuere Literatur nicht mehr arm. Freilich kommen mitunter auch wieder Partien, für welche es an hervorragenden und darſtellungswürdigen Perſönlichkeiten fehlt; in ſolchem Falle aber, z. B. bei der Geſchichte der Erfindungen, hat die Sache ſelbſt den Mittelpunct ſo zu bilden, daß die Darſtellung ſich zur Biographie des erfundenen Gegenſtandes geſtaltet. Es verſteht ſich hiebei von ſelbſt, daß zu einem lebendigen Bilde, das der Lehrer in ſolcher Weiſe zu geben hat, keineswegs eine Ausführlichkeit nöthig iſt, welche auch unbedeutende Ereigniſſe, Beziehungen und Charakterzüge nicht übergehen zu dürfen meint, ſondern daß es darauf ankommt, in möglichſt gedrängter Weiſe und in wenigen weſentlichen Zügen die Perſönlichkeit und ihre Zeit recht anſchaulich darzuſtellen. Dazu dienen aber manchmal ſcheinbar un-

weſentliche Züge beſſer als lange Auseinanderſetzungen, (man denke z. B. an Karls d. Gr. Kleidung, Körperſtärke, an das Ei des Columbus); auch einzelne Anekdoten mögen hie und da gerechtfertigt ſein, ſofern ſie mit wenigem die Perſon in das rechte hiſtoriſche Licht ſtellen, während die eigentliche Anekdotenjagd beim Unterricht nur zerſtreut, der Sache Ernſt und Würde raubt und Gemüth und Willen der Schüler wenig zu bilden geeignet iſt. Nicht Anekdoten ſind es, ſondern eine kräftige, ernſte, aber lebendige und ergreifende Darſtellung der Perſon in großen und doch oft ganz ſpeciellen Zügen iſt es, welche, wie es beim Leſen der griechiſchen und römiſchen Claſſiker uns in der Jugendzeit widerfahren iſt, den Knaben ſo erfaßt, daß er in ſeinem Herzen aufjauchzt, den Mann, der mit ſeinem Charakter, ſeinem Schickſal und ſeinen Thaten ihm vor die Seele getreten iſt, anſtaunt, den Gegnern desſelben bitter zürnt und ſich in ihn ſo hineinlebt, daß er auch ſpielend und träumend ſeine Rolle übernimmt. — Man hat ſchon viel darüber verhandelt, ob bei dem hiſtoriſchen Unterricht in der Volksſchule auch Urtheile über Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit einer Handlung, über gute oder böſe Eigenſchaften und Thaten am Orte ſeien. Es liegt auf der Hand, daß lange Unterſuchungen über ſolche Fragen, gleichviel ob in akroamatiſcher oder in erotematiſcher Lehrform, für die Volksſchule nicht taugen; aber ebenſo gewiß iſt es, daß eine Darſtellung, welche die vorhin bezeichnete Wirkung haben ſoll, nicht anders möglich iſt, als wenn der Lehrer ſelbſt zum voraus für oder wider den Mann, den er zu ſchildern vornimmt, Partie nimmt, und das ganze Gemälde, das er vor den Schülern entwickelt, von ſelbſt und ſcheinbar unwillkürlich ein ſittliches Urtheil iſt.

Was aber nun beſonders hervorzuheben iſt, das iſt die unerläßliche Forderung, daß die geſchichtliche Darſtellung durchaus *wahr* ſei. Denn eine Geſchichte, die nicht wahr iſt, iſt keine Geſchichte, und eine Darſtellung, die die Begebenheiten und Perſonen anders wendet und ſchildert, als ſie in der Wirklichkeit geweſen ſind, iſt keine geſchichtliche Darſtellung, ſondern — um der Sache den rechten Namen zu geben — eine Lüge. Wie dürfte aber der Unterricht ſich mit Lügen beſchäftigen und der Lehrer vor den Schülern ſich ſolcher ſchuldig machen? — Und dennoch kommt der Lehrer oft und unverſehens in dieſen Fehler, beſonders in der vaterländiſchen, vielleicht auch in der Religionsgeſchichte. Das Streben, das Vaterland in den Augen der Schüler zu verherrlichen und Liebe zu demſelben in ihren Herzen zu wecken, iſt ſchon vielfältig in Conflict mit der Wahrheit gekommen, indem man alle Schattenſeiten vorſichtig verborgen und überall nur Lichtſeiten gezeigt, indem man, um eine lange Reihe edler Fürſten zu zeigen, ihre Fehler und Schwächen völlig verhehlt und dafür gute Eigenſchaften ihnen entweder rein angedichtet oder doch die, die ſie wirklich hatten, ſo vergrößert hat, daß ſie ganz und allein in dem Nimbus derſelben ſich darſtellten; oder indem man Kriege, Ländererwerbungen, Anordnungen und Einrichtungen, ſo verwerflich ſie auf wahrhaft ſittlichem Standpuncte ſind, nur darum als dankes- und ruhmeswerth darſtellt, weil ſie vom Vaterland ausgegangen ſind, dagegen alle zum Theil wohl verdienten Züchtigungen desſelben durch fremde Mächte für grobes Unrecht und Verbrechen erklärt. Es iſt in der That ſehr zu bedauern, daß Lehrbücher der Geſchichte für die Hand der Schüler und allgemein eingeführte Leſebücher ſich dieſen Vorwurf zuziehen und ſelbſt einzelne Regierungen durch Anordnung einer „obligaten Vaterlandsgeſchichte" wähnen, das Volk, indem es ſo falſch belehrt und betrogen wird, für ihre Zwecke und für das Vaterland wahrhaft zu gewinnen. „Laſſet uns Böſes thun, daß Gutes herauskomme!" iſt ein längſt gerichteter Grundſatz, und eine Vaterlandsliebe, welche auf Lüge gegründet iſt, wird nie eine wahre ſein, welche auch in Gefahr und Noth, wo ſie ſich eben bewähren ſollte, Stand hält. Ebenſo iſt es aber auch in der Religionsgeſchichte. Wie oft ſchon iſt hier das Große und Edle abſichtlich und wiſſentlich in Unwahrheit beſudelt und in den Koth getreten, das Gemeine, Selbſtſüchtige und Feindſelige dagegen bemäntelt und verherrlicht, aus Finſterniß Licht und aus Licht Finſterniß, aus Sauer Süß und aus Süß Sauer gemacht worden, — und das alles in majorem Dei gloriam! Was auf

dieſe Weiſe im mündlichen Verkehre und in Schriften gefündigt wird, das pflanzt ſich unwillkürlich in manche Schule fort, und ſo wird ſtatt der Einſicht und Erkenntnis der Wahrheit allerlei Irrthum und falſches Urtheil, ſtatt der Liebe unbilliges Richten und Anfeinden, ſtatt des lebendigen Glaubens ſtarres Halten am Buchſtaben und leidenſchaftliches Streiten für vorgefaßte Meinungen gewirkt. Wer vermag den Schaden wieder gut zu machen, der ſo in jungen Gemüthern angerichtet wird, und wer will da ſeine Achtung wahren und ſein Gedächtnis im Segen erhalten, falls früher oder ſpäter der in der Schule verübte Betrug entdeckt wird? — Kaum wird es hiebei der Bemerkung bedürfen, daß die Pflicht der Wahrhaftigkeit im hiſtoriſchen Unterricht nicht darin beſteht, daß gar nichts übergangen und auch der kleinſte Punct im Charakter einer Perſon hervorgehoben oder gar die Geſchichte aus Quellen geforſcht und kritiſch unterſucht werde, ſondern darin, daß ohne Einſeitigkeit und Leidenſchaftlichkeit die angeſehenſten und gewiſſenhafteſten Zeugen der Geſchichte gehört und benützt, die Grundzüge der Charaktere, Handlungen und Verhältniſſe richtig dargeſtellt und alles mit einer Milde und Liebe behandelt werde, welche ſich zur Entſchiedenheit der Lebensanſicht geſellt und mit ihr ſich ſehr wohl verträgt. — Mit dem bisherigen ſcheint auch die Frage, wie es beim Geſchichtsunterrichte mit den Sagen zu halten ſei, erledigt zu ſein. So gerne in neuerer Zeit manche Schriftſteller Sage und Geſchichte zuſammenſtellen, ſo werthvoll für den Forſcher manche Sagen ſind, ſo gerne ſich das Ohr des Volkes und der Kinder ihnen zuneigt, iſt es doch nicht räthlich, in der Volksſchule ſich auf ſie einzulaſſen. Nicht nur iſt ja für die Geſchichte ſelbſt die Zeit ſparſam genug zugemeſſen, ſondern die Kinder begehren auch immer Wahrheit zu hören, beſonders aus dem Munde ihres Lehrers, und wer vermag die Wahrheit der Sage zu verbürgen oder mit den Schülern den wahren Kern der Sage von der erdichteten Hülle zu ſcheiden? Thäte man das aber nicht, ſo läge die Folge nahe, daß von den Schülern wie die Sage der Geſchichte auch die Geſchichte der Sage gleichgeſtellt und am Ende mit dieſer in Zweifel gezogen, ſomit der Zweck des Geſchichtsunterrichts der Hauptſache nach vereitelt würde.

Was den Lehrgang des hiſtoriſchen Unterrichts in der Volksſchule anbelangt, ſo beſchränkt ſich dieſer bei den jüngſten Schülern auf die Hauptpuncte der bibliſchen Geſchichte. Dieſe als Kern und Mittelpunct aller Geſchichte legt den Grund für allen weiteren hiſtoriſchen Unterricht und bereitet Geiſt und Gemüth der Schüler am angemeſſenſten für die richtige Auffaſſung des letzteren vor. Damit iſt nicht ausgeſchloſſen, daß hin und wieder kurze hiſtoriſche Notizen in einer den Kleinen faßlichen Weiſe gegeben werden, wo etwa der Anſchauungsunterricht, die Heimatkunde, die Fibel oder ſonſtwie der Unterricht Gelegenheit und Anlaß dazu giebt. Von einem eigentlichen Geſchichtsunterricht aber ſcheint doch nur höchſtens vom 10. oder 11. Lebensjahre an, d. h. in den Claſſen die Rede ſein zu können, in welchen das eigentliche Leſebuch gebraucht wird. Während nun die Theile der alten Geſchichte, welche zur Erläuterung der bibliſchen Geſchichte dienen, — und ſonſt braucht ja die Volksſchule aus der alten Geſchichte nichts zu geben, — am natürlichſten da eingereiht werden, wo ein eingehenderer und erweiterter Unterricht in der bibliſchen Geſchichte es erfordert: wird der Anfang in der mittleren und neueren Geſchichte wohl am ſchicklichſten mit der Geſchichte des engeren Vaterlandes gemacht werden und dieſe gründlicher und ausführlicher zu treiben ſein; ja in Volksſchulen, welche durch ungünſtige innere oder äußere Verhältniſſe gedrückt ſind, möchte es an dieſer und an den wichtigſten Puncten aus der Kirchengeſchichte genügen. Wo dagegen Umſtände, Zeit und Kräfte mehr geſtatten, da geht der Unterricht ſpäter zu der Geſchichte Deutſchlands über, an welche ſich das von ſelbſt anreiht, was aus der Geſchichte anderer Völker noch mitzutheilen iſt, und bei welcher eine zweckmäßige Wiederholung der Geſchichte des engeren Vaterlandes ſich von ſelbſt ergiebt. Für höhere Bürgerſchulen aber oder ſogenannte Mittelſchulen (zwiſchen der Volksſchule und der Realſchule) wird eine Erweiterung des Geſichtskreiſes kaum geboten ſein, da dieſer ſchon alles umfaßt, was aus der Geſchichte dem Volke zu wiſſen noth thut, und die

Schüler ſolcher Anſtalten gewöhnlich in dem Kreiſe des Volkes (im engeren Sinne) zu bleiben haben. Um ſo mehr aber geſtattet hier die Zeit und Kraft, das, was zu lehren iſt, gründlicher und ausführlicher zu treiben, Lücken, die in der Volksſchule unvermeidlich ſind, ſo viel möglich auszufüllen und beſonders bei denjenigen Partien länger zu verweilen, welche die künftige politiſche und kirchliche Stellung und das gewerbliche Leben der Schüler näher berühren oder ſonſt zu den erweiterten Kenntniſſen derſelben (z. B. in der Geographie) in Beziehung ſtehen.

Ueber die angemeſſenſte Lehrform für dieſen Unterricht iſt nicht viel zu ſagen. Darüber wird niemand mehr ſtreiten, daß die früher beliebt geweſene Weiſe nichts taugt, den Unterricht in gemeinnützigen Kenntniſſen, zu dem man auch etwas Geſchichtsunterricht rechnete, mit den Rechtſchreib- und Sprachübungen zu verbinden. Denn ſo konnte der Geſchichtsunterricht doch dem Umfang nach nur höchſt armſelig und lückenhaft ſein, der Gang des einen Unterrichtsgegenſtandes mußte nothwendig den Gang des andern beeinträchtigen, und das ſchlimmere Loos fiel da gewöhnlich dem ſtofflichen Unterrichtsfache zu, indem über der Sorge für die ſprachliche Form das Intereſſe für den Inhalt, das Verſtändnis und die gemüthliche Aneignung desſelben ungebührlich in den Hintergrund gedrängt wurde. — Beſſer iſt es gewiß, wenn der Lehrer die Geſchichte mündlich mittheilt und die Schüler nur zuhören. Dabei taugt Vorleſen jedenfalls weniger als ein freier Vortrag; denn nicht immer iſt die Darſtellung des Buches den individuellen und zeitweiligen Bedürfniſſen und Fähigkeiten der Schüler ganz entſprechend; der Lehrer, genöthigt ſeinen Blick ans Buch zu heften, hat die Schüler zu wenig im Auge; überhaupt iſt der Eindruck, den das Vorleſen macht, immer ſchwächer als der eines freien Vortrags. Dabei iſt aber freilich durchaus zu fordern, daß der Lehrer durch tüchtige Vorbereitung auf die einzelne Lehrſtunde ſeines Stoffes völlig mächtig ſei und die Gabe einer würdigen populären Darſtellung gewonnen habe, der es an innerer Lebendigkeit, Anſchaulichkeit und Gemüthlichkeit nicht fehlt. Ein Nachſchreiben von Seiten der Schüler aber, das in eitler Nachäfferei gegen höhere Lehranſtalten da und dort gerne geſehen wird, wird ein einſichtiger Lehrer in keinem Falle dulden. Denn dabei würde ebenſo der ſtoffliche Unterricht unter der ſehr ungeübten Faſſungskraft und der ſehr unvollkommenen Schreibfähigkeit der Schüler bedauerlich noth leiden, als in kalligraphiſcher, orthographiſcher und ſtiliſtiſcher Hinſicht mancher Fehler ſich einſchleichen und in kurzem in ſprachlich-formaler Hinſicht eine ſchwer zu heilende Gleichgültigkeit und Nachläßigkeit zur Gewohnheit werden. Wenn ja geſchrieben werden ſoll, ſo iſt es doch gewiß beſſer, den vorgetragenen Abſchnitt, wenn er nachher noch gehörig durchgeſprochen worden iſt, als Aufſatz ſorgfältig niederſchreiben zu laſſen. — Da indeſſen zu befürchten iſt, daß bei einer bloß mündlichen Behandlung der Geſchichte, ſelbſt alle Tüchtigkeit des Lehrers vorausgeſetzt, nicht alles von allen richtig und vollſtändig aufgefaßt werde, und da zur Unterſtützung des Gedächtniſſes Anhaltspuncte für das Auge unerläßlich nöthig ſind, iſt immer einem gut gewählten geſchichtlichen Lehrſtoffe, den die Schüler vor Augen haben, der Vorzug zu geben. Eine chronologiſche Zeittafel, welche auswendig gelernt werden ſoll, genügt hiezu keineswegs, und mnemoniſche Künſte und Hülfsmittel, wie ſie von Reventlow, Eyth, Rauck u. a. erſonnen und empfohlen worden ſind, taugen für die Volksſchule nicht. Die Zahlen, ſo wichtig ſie ſonſt für die Ueberſicht der Geſchichte und für ein tieferes Eingehen in dieſelbe ſind, ſind mit Ausnahme der wichtigſten Zahlen für die bedeutendſten Perſonen und Ereigniſſe in der Volksſchule unnützer, ja hemmender Ballaſt. Eine gute Erzählung und Schilderung aber, die von den Schülern geleſen wird, iſt von unverkennbarem Werthe. Weil jedoch theils in einer ſolchen Schrift die Geſchichte des engeren Vaterlandes nicht immer die rechte Berückſichtigung findet, theils der Volksſchule die Mittel fehlen, für jedes Unterrichtsfach ein beſonderes Lehrbuch in die Hände der Schüler zu geben, iſt es in hohem Grade erwünſcht, daß in jedem Lande (und für die Schulen jeder Religionspartei) ein beſonders Leſebuch eingeführt werde, welches neben anderem die Geſchichte in angemeſſener Form, richtigem Maße und guter Auswahl und

Ordnung enthält. Da kann nun der Geſchichtsunterricht mit den Leſeübungen verbunden werden, jedoch nicht ſo, daß noch auf das ſogenannte mechaniſche Leſen das Hauptaugenmerk zu richten iſt, ſondern ſo, daß die Schüler angeleitet werden, den Inhalt beim Leſen ſich anzueignen, ſowie auf eine richtige und allgemein faßliche Weiſe beim Vorleſen andern mitzutheilen. Der Lehrer fragt nachher das Geleſene ab, um ſich von der richtigen Auffaſſung deſſelben zu überzeugen und es dem Gedächtnis der Schüler tiefer einzuprägen, und hat hier Gelegenheit und Aufforderung genug, ergänzende und erläuternde Bemerkungen einzuflechten, wohl auch hie und da in längerer zuſammenhängender Rede den Schülern das lebendige Charakterbild einer Perſon oder einer Zeit vorzuhalten und ſie zur Bewunderung und Verehrung oder zum Bemitleiden oder Verabſcheuen derſelben hinzureißen. Auch iſt es ganz geeignet, ſchöne vaterländiſche Lieder an dieſen Unterricht anzureihen und die Schüler im guten Vortrag derſelben zu üben, wohl auch zu andauernderer Ergötzung und Erhebung ſie auswendig lernen zu laſſen, wozu es häufig nicht einmal der beſondern Aufgabe bedarf, ſondern nur des öfteren Leſens in Verbindung mit Verſuchen, ſie auswendig vorzutragen.

Zur Belebung des Sinnes für vaterländiſche Geſchichte und einer ächten Vaterlandsliebe ſind bekanntlich in Preußen hiſtoriſche Gedenktage für die Schule angeordnet, deren Feier in beſonderer Beſchäftigung mit dem Gegenſtande des Tages, im Singen patriotiſcher Lieder, in gemeinſchaftlicher Fürbitte für König und Vaterland u. ſ. w. beſteht. Der Beifall, den dieſe Sache findet, reizt auch in anderen Ländern zur Nachahmung. Während ſie jedoch in Beziehung auf die Geſchichte des engeren Vaterlandes kaum überall möglich und allgemein räthlich ſein möchte, könnte es gewiß doch nur erfreulich und heilſam ſein, wenn die wichtigſten Ereigniſſe des deutſchen Geſammtvaterlandes aus neuer Zeit z. B. die Schlacht bei Leipzig oder bei Waterloo, durch ſolche Feier in lebendigem und begeiſtertem Andenken erhalten würden. Wenn man indeſſen bereits beſonnene Stimmen aus Preußen hört, welche beklagen, daß ſolche jährlich wiederkehrende Feier auch minder großer und wichtiger Ereigniſſe den Lehrer und die Schüler ermüde, ſo wird man daraus lernen dürfen, daß auch in dieſer Sache wie ſonſt überall eine weiſe Sparſamkeit noth thue.

Die **Geographie** hat ihre Berechtigung in der Volksſchule etwas früher und in etwas weiteren Kreiſen gefunden als die Geſchichte. Um nichts zu ſagen davon, daß ſchon in den Francke'ſchen Schulanſtalten, unter welchen ja auch Volksſchulen waren, und nach dieſen in den Schulen der Brüdergemeinde ſeit mehr als 100 Jahren Geographie gelehrt wird; ſchon die „Kinderfreunde" von Rochow, Wilmſen u. a. haben etwas weniges aus der mathematiſchen Geographie enthalten, und Peſtalozzi hat die Geographie unter die Fächer der allgemeinen Menſchenbildung aufgenommen, in ſeinen Anſtalten (wenn auch in eigenthümlich unzweckmäßiger Weiſe) gelehrt und ſo in viele Schulen, welche in ſeine Bahn einlenkten, eingeführt. Der Stimmen dagegen vernahm man von jeher weniger als gegen die Geſchichte, und zwar nur von ſolchen, welche eben überhaupt der Einführung der ſogenannten Realien in die Volksſchule entgegen waren. Gegen dieſe treten aber jetzt viel gewichtigere Stimmen für die Sache auf. Iſt auch der formale Bildungswerth dieſes Unterrichtsfaches nicht von beſonderem Belange und durch andere Unterrichtsgegenſtände leicht zu erſetzen, ſo iſt dagegen der materiale um ſo größer. Es iſt allgemein anerkannt, daß es jedem Genoſſen eines civiliſirten Volkes gebührt, die Erde, „die unſer aller Mutter iſt," in weiterem Umfang zu kennen, als ſein Blick reicht von der Scholle aus, auf welcher er ſteht. Auch dem ärmſten Bauern und Tagelöhner gebührt es, ſein engeres und weiteres Vaterland, die anliegenden Länder und manches aus anderen Welttheilen zu erfahren und zu wiſſen.*)

*) Im Sommer 1859 ſprach ich einen Profeſſor aus Odeſſa, dem ich u. a. erzählte, wie es mich ſ. Z. gefreut habe zu ſehen, daß eine arme Weibsperſon in einem Dorfe als Frucht ihrer Schulbildung die Fähigkeit gehabt, jede Predigt, die ſie gehört, nach dem Gottesdienſte ſo

Warum und wie lange ſollte denn aber unſer Volk in einer Unwiſſenheit über ſeine zeitliche Heimat bleiben, die wir ſelbſt bei rohen Völkern beklagen und die ſo leicht gehoben werden kann? Und wie kann ohne geographiſche Kenntnis mancher andere Unterricht, z. B. in der Geſchichte, Naturgeſchichte, bibliſchen Geſchichte, gedeihen, wie können ohne jene die Schüler aus Dämmerung und Nebel in dieſen Fächern herauskommen? Aber auch die Lebens- und Berufsverhältniſſe, in welche die Schüler hernach eintreten, machen den Unterricht in der Geographie in der Schule nöthig, jetzt dringender und in weiterem Umfang als in früherer Zeit. Denn wer bei dem gegenwärtigen Aufſchwung der Landwirthſchaft und der Gewerbe nicht kläglich zurückbleiben will, der muß leſen oder mit eigenen Augen ſehen, was auswärts getrieben wird, muß für Einkauf und Abſatz ſich in Correſpondenz ſetzen auch mit dem Auslande, wie jetzt ſchon vielfache Erfahrung in Stadt und Dorf zeigt, und dazu iſt doch einige Kenntnis der Geographie nöthig. Ebenſo nöthig iſt dieſe geworden durch die unter unſerem Volke längſt begonnene und immer noch fortwährende Auswanderung in fremde Länder und Erdtheile, welche — wer kann es wiſſen? — jetzt noch in kleineren oder größeren Bächlein erſcheinend unter den Stürmen, die Europa drohen, zum gewaltigen Strom werden könnte. Dem ſei übrigens, wie ihm wolle; jetzt ſchon, wie die Sachen ſtehen, thut dem Volke zu Verhütung von Fehlgriffen und Schaden bei der Auswanderung, zu leichterer Orientirung in den neuen Verhältniſſen, zum Verkehr zwiſchen den Ausgewanderten und der Heimat u. ſ. w. Unterricht in der Geographie noth. Thun die Regierungen und einzelne Vereine oder Perſonen, was ſie können, zum Schutze und zur Förderung der Intereſſen der Auswanderer, warum ſollte die Schule nicht in ihrem Theile auch thun, was ſie ſo leicht vermag? — Ob dieſer Unterricht auch ein ſittliches und religiöſes Element in ſich trage, wird oft gefragt, um nur im Bejahungsfalle ihn für berechtigt in der Volksſchule zu erkennen. Darauf hat L. Völter längſt in ſeinem „Unterricht in der Erdkunde. Andeutungen zur organiſchen Geſtaltung desſelben auf chriſtlich-wiſſenſchaftlichem Standpuncte. Reutlingen, Mäcken 1839" bejahend geantwortet. Ebenſo gut als die Naturgeſchichte und Naturlehre dient in ihrem Theile die Geographie, im rechten Geiſte gelehrt, dazu, die Größe und das weiſe und gütige Walten des Schöpfers aller Dinge dem Schüler zu enthüllen, ihn zu demüthigen im Gefühle, daß er nur ein Tropfen im Meere der Weſen aller Art ſei, aber auch ihn zu erheben in dem Gedanken, wie Gott für alle ſorgt und überall ſeine Gaben in weiſer Liebe ſpendet und vertheilt; ſie kann ihn demüthigen, indem ſie das durch die Sünde verſchuldete Elend und Verderben der Völker der Erde, den beklagenswerthen Zuſtand derer, die ohne Gott und Chriſtus in dieſer Welt ſind, ihm aufdeckt, aber auch ihn erheben in der Hoffnung, daß der, der für alle zum Heil gekommen iſt, ſein Werk ausbreiten und vollenden und alle Welt Gott unterthan machen werde. Je mehr insbeſondere die Ausbreitung des Reiches Chriſti auf Erden fortſchreitet, je tiefer und allgemeiner ſie die Herzen der chriſtlichen Welt in Anſpruch nimmt, deſto billiger und nöthiger es iſt, daß auch die Volksſchule auf den Zweck und die Fortſchritte derſelben deutlich und anreizend hinweiſe, deſto weniger kann ein immer tiefer gehender und feinen Umfang ausdehnender geographiſcher Unterricht ihr erlaſſen werden.

Die Frage, wie viel und was aus dem reichen Gebiete der Geographie den Volksſchülern mitgetheilt werden könne und ſolle, iſt ungleich ſchwieriger als die vorhin beſprochene, ob ſie überhaupt darin etwas thun dürfe und ſolle. Doch wenn dieſe mit

niederzuſchreiben, daß wenigſtens nichts weſentliches fehlte oder geändert wurde. Darauf ſagte er: Ich kann Ihnen ein Seitenſtück dazu geben. In der Gegend von Kiel geſellte ſich auf dem Wege, den ich zu Fuß machte, ein Landmann zu mir und ließ ſich in ein Geſpräch mit mir ein. Bald wollte er wiſſen, woher ich ſei, und als ich ihm ſagte, ich ſei in Odeſſa zu Hauſe, erwiderte er, er wiſſe wohl, daß das eine Stadt in Rußland ſei, aber er bitte mich, ihm genauer anzugeben, „unter welchem Breitegrade" ſie liege. Das, ſetzte der Profeſſor hinzu, war mir ein ſicheres Zeichen, daß es um das Schulweſen in der Heimat des Mannes gut ſtand. St.

nicht abzuweiſenden Gründen bejaht iſt, ſo muß auch für jene die richtige Antwort geſucht und gefunden werden. Geſucht haben ſie freilich ſchon viele; aber die Anſichten ſind immer noch verſchieden. Bald will man ausſchließlich oder wenigſtens überwiegend nur die topiſche, bald die phyſikaliſche, bald die politiſche, bald die mathematiſche Geographie der Volksſchule zuweiſen, bald die Darſtellung der hauptſächlichen Producte der Länder und des damit in engem Zuſammenhang ſtehenden Lebens und Treibens der Völker u. ſ. w., und des Streitens, wer mit ſeiner Anſicht Recht habe, iſt noch kein Ende. Faſſen wir aber die oben ausgeführten Gründe für dieſen Unterricht einestheils und anderntheils den Stand ins Auge, auf welchen die methodiſche Unterſuchung im ganzen jetzt gediehen iſt, ſo kommen wir ungefähr auf das gleiche Ergebnis, zu welchem wir oben in Betreff des Unterrichts in der Geſchichte gelangt ſind. Die Volksſchule, ſo beſchränkt ihr geiſtiger Horizont und ihre Zeit iſt, kann und darf keineswegs nur auf Eine Seite der Geographie beſchränkt werden, ſondern hat ſämmtliche Seiten derſelben in eigenthümlicher Weiſe in ihren Lehrplan aufzunehmen und ebenſo in Kürze und weiſer Wahl als in lebendig anſchaulicher und Geiſt und Gemüth bildender Weiſe zu behandeln. Verweilt da der Unterricht mit Recht am längſten beim Vaterlande, ſo muß er doch auch mit den angrenzenden Ländern, ja mit allen Ländern unſers Erdtheils ſich beſchäftigen, er muß ſich auf die Meere ausdehnen und auf die übrigen Erdtheile und die wichtigſten Länder derſelben, ja auf den ganzen Erdball und ſein Verhältnis zu Sonne, Mond und Sternen. Iſt eine Beſtimmung der Grenzen, einzelner Städte, Gebirge und Flüſſe, des Klima's, der Umgebungen des Landes nicht zu umgehen, ſo iſt auf der andern Seite bald mehr bald weniger von den politiſchen und kirchlichen Verhältniſſen, von dem Culturſtande, von den Naturproducten und der dadurch bedingten Lebensweiſe, von dem Gewerbe, dem Handel u. ſ. w., von den Gefahren und Beſchwerden wie von den Vortheilen und Annehmlichkeiten einzelner Länder und ihrer Bewohner zu reden. Ebenſo iſt auch die Stellung der Erde in dem Weltall, ihre Bewegung um ihre Axe und um die Sonne und die Folgen derſelben, die Bewegung des Mondes um ſie, Sonnen- und Mondsfinſternis u. dgl. deutlich zu machen. So viel das iſt, ſo möglich iſt es in Beziehung auf die gegebene Zeit und die Kraft der Schüler, bei zweckmäßigem Verfahren dieſen Unterricht befriedigend zu ertheilen.

Wir ſehen aber hieraus, wie wichtig es iſt, die rechte *Methode* in Beziehung auf *Lehrgang* und *Lehrform* zu wählen.

Der Anfang wird füglich ſchon bei dem Anſchauungsunterricht gemacht. Hier werden die Kleinen angeleitet auf ihren Wohnort näher zu achten, ſich die anſehnlicheren Gebäude, die bedeutenderen Straßen, Gaſſen und freien Plätze, die größeren Gärten ꝛc. vor die Seele zu ſtellen, die Ausdrücke Quelle, Brunnen, Bach, Fluß, Berg, Hügel, Anhöhe, Thal, Ebene ꝛc. zu verſtehen, die Umgebungen des Wohnorts in allmählich ſich erweiterndem Geſichtskreiſe und damit die Richtung derſelben und die Himmelsgegenden kennen zu lernen. Dazu thut ein topographiſcher Plan des Wohnorts und ſeiner Umgebungen ſehr gute Dienſte, der, wenn er nicht vorräthig iſt, von dem Lehrer gezeichnet wird. Sehen da die Kinder wie man eine Gegend auf die Tafel oder auf das Papier bringt, ſo bekommen ſie damit die erſte und richtige Vorſtellung von der Landkarte. Dieß um ſo mehr, wenn nachher ebenſo eine Karte der Ortsmarkung und ſpäter eine ſolche der weiteren Umgegend vor ihre Augen gebracht und in angemeſſenen Fragen und Mittheilungen erläutert wird. Dies iſt der Anfang des geographiſchen Unterrichts bei den Kleinen, der zwar nicht glänzt in allerlei angelernten geographiſchen Phraſen und Gedächtniskünſten oder in Anforderungen an die Schüler, die über ihr Vermögen gehen, z. B. ſelber einen Riß des Wohnorts zu entwerfen, der aber auf die Anſchauungskraft der Schüler gegründet am beſten für den weiteren Unterricht und das ſo nöthige Verſtändnis der Karten den Grund legt. Das Natürlichſte ſcheint nun immer noch, nach Peſtalozzi, Graſer u. a. zuerſt mit dem engeren Vaterland oder der Provinz die Schüler genau bekannt zu machen. Dies iſt doch für jeden am wichtigſten,

dafür hat auch das jüngere Kind am meiſten Verſtändnis, dafür hat es ein Herz und ſoll es haben. Zugegeben, daß gar vieles da zu ſagen wäre, wofür die Schüler auf der untern Stufe noch nicht Sinn und Verſtändnis genug haben; damit iſt die Forderung, daß ſie zuerſt die Heimat kennen lernen ſollen, nicht abgewieſen. Aber allerdings ſollte der Unterricht ſpäter auf der oberen Stufe wieder auf das engere Vaterland zurückkommen, und zwar nicht bloß repetitoriſch, ſondern erweiternd und auf politiſche, phyſikaliſche, gewerbliche, kirchliche u. ä. Verhältniſſe eingehend, von welchen beim erſten Unterricht noch nicht die Rede ſein konnte. Vom engeren Vaterlande ſchreitet dann der Unterricht zum weiteren fort, indem Flüſſe und Gebirge ſchon zu den benachbarten Ländern führen und von dieſen weiter zu den an ſie angrenzenden u. ſ. f. Da iſt es weder nöthig noch von Werth, überall in topographiſchen Beſtimmungen ins einzelne zu gehen, oder die ſämmtlichen Flüßchen, welche zu einem Fluß- oder Stromgebiet gehören, zu nennen und behalten zu laſſen, ebenſowenig taugen viele Zahlen über Quadratmeilen, Einwohner oder Höhe der Berge. Viel beſſer iſts, eine lebendig wahre Beſchreibung des Landes und ſeiner Bewohner zu geben, ein Charakterbild, wie ſie die Literatur jetzt reichlich darbietet, in welchem eben das, was zum Intereſſanteſten und Charakteriſtiſchen eines Landes gehört, mit friſchen Farben vor die Seelen der Schüler geführt wird. Schreitet nun der Unterricht zu den anderen Erdtheilen fort, ſo iſt es naturgemäß, zuerſt die Geſtalt der Erde überhaupt, die beiden Hemiſphären, die Lage der Erdtheile und ihr Verhältnis zu einander, das Meer im ganzen und die wichtigeren einzelnen Theile desſelben den Schülern deutlich zu machen und einzuprägen. Dann erſt kann ein weiterer Erdtheil nach dem andern nach ſeinen Grenzen, ſeiner orographiſchen und hydrographiſchen Eigenthümlichkeit, ſeinen klimatiſchen, naturhiſtoriſchen und ſocialen Verhältniſſen kennen gelehrt werden, wobei es nicht nöthig iſt, ja nur ein unnützer Aufwand von Zeit und Kraft wäre, alle einzelnen Länder und Völker durchgehen zu wollen. Es genügt an den bedeutendſten Ländern; ſolche ſind aber nicht immer die größten nach Umfang, ſondern die, welche in politiſcher, gewerblicher, mercantiliſcher, religiöſer Beziehung ſich auszeichnen, alſo auch mit den europäiſchen Völkern in dem meiſten Verkehre ſtehen. Hier iſt es am Orte, die Ausdehnung der europäiſchen Mächte in andere Welttheile nachzuweiſen, hieher gehört die Miſſionsgeographie und das Wichtigſte aus der Handelsgeographie und über die Auswanderung je in angemeſſener Ordnung. Nun iſt noch über die Stellung der Erde im Weltraum, über ihr Verhältnis zu der Sonne und den Planeten, über das Verhältnis des Mondes zu ihr, über Mond- und Sonnenfinſternis u. dgl. nach Maßgabe der Zeit und des ganzen Standes einer Oberclaſſe mehr oder weniger zu ſagen. Mit Weiterem aus der Geographie, beſonders der mathematiſchen, mag ſich die Mittelſchule (Bürgerſchule) beſchäftigen. Von ihr iſt zu erwarten, daß ſie über Aequator und Pole, Länge- und Breitekreiſe und die dadurch gegebenen Grade, über die Zonen, über Rotation und Revolution der Erde, Nebenbewohner, Gegenbewohner, Gegenfüßler u. dgl. Belehrung gebe, die bedeutendſten Puncte durch die Grade beſtimmen laſſe, etwa auch über Iſothermen, regelmäßige und veränderliche Winde, Meeresſtrömungen, Gebirgsarten, Raſſeneintheilung der Menſchen u. ſ. w. das Faßlichſte und Zweckmäßigſte mittheile. In die Volksſchule aber ſcheint dieſes nicht zu gehören; es wird vielmehr vollkommen genügen, wenn nur das Obenbezeichnete in ihr zum deutlichen und bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht wird.

Soll übrigens dies gelingen, ſo kommt auf die Lehrform ſehr viel an. Dieſe hat ſich in den letzten Decennien weſentlich verbeſſert und leiſtet darum auch ungleich mehr, als in unſeren Knabenjahren geleiſtet worden iſt. Sie beſtand anfangs darin, daß der Lehrer ſich vor ſeine Karte hinſtellte und, ohne irgend was zu ihrer Erläuterung zu ſagen, einen Namen, der ihm ins Auge fiel, ausſprach und die Schüler denſelben zu ſuchen aufforderte, ein Verfahren, das offenbar kaum mehr als Null iſt. Später wurde der geographiſche Stoff zu einem bloßen Gedächtniskram gemacht, wobei es nur darauf abgeſehen war, daß die Schüler eine Menge Namen von Ländern, Städten,

Gebirgen, Flüſſen u. ſ. w. und eine Menge Zahlen von Quadratmeilen, Einwohnern, Höhen, Ortsbeſtimmungen u. dgl. auswendig herſagen konnten, oft ohne eine Karte zu ſehen oder irgend zu verſtehen, ein Verfahren, das den Schülern dieſen Unterricht wahrhaft zur Pein machte und nach wenigen Jahren in lauter abgefallenen, tauben Blüten unterging. Jetzt aber hat man die Sache anders angegriffen, und es iſt nicht zu verkennen, daß die Methode dieſes Unterrichtsfaches weſentliche Fortſchritte gemacht hat. Wie nämlich der Unterricht in der Geographie von dem Anſchauungsunterrichte ausgeht, in welchem er ſeine erſten Wurzeln ſchlägt, ſo iſt es durchgehends Aufgabe, ihn ſo anſchaulich als möglich zu machen. Die Anſchauung, die der Schüler dabei haben ſoll, iſt theils eine äußere, theils eine innere. Die äußere iſt anfangs die Anſchauung des Wohnorts und der Umgegend, ſo weit das Auge des Schülers reicht, zugleich aber und im weiteren Unterricht immer die Anſchauung der Karte, welche niemals fehlen darf. Ob einzelne Schüler eigene Karten haben oder nicht, jedenfalls ſollten in jeder Schule gute Wandkarten vom engeren Vaterlande, von Deutſchland, von Europa, von Paläſtina und wenigſtens noch von den beiden Hemiſphären ſich befinden. An dieſe iſt aber die Forderung zu ſtellen, daß ſie nicht nur richtig, ſondern auch groß genug ſind, ſo daß das Auge der Schüler auch in etwas weiterer Entfernung ſie ohne große Anſtrengung ſehen kann, daß ſie zwar nicht mit Namen überladen ſind, aber doch die wichtigſten Namen zur Nachhülfe für das Gedächtnis geben, und daß die Namen der Länder, Städte, Gebirge, Flüſſe ꝛc. je mit einer beſonderen Schrift geſchrieben ſind. Sie ſollen ferner eine deutliche, jedoch nicht zu dunkle Darſtellung der Gebirge, der Flüſſe und der Meeresküſten geben, das Colorit ſoll gut gewählt, nicht zu ſtark ſein und auch die politiſche Eintheilung darſtellen, weil die Mittel der Volksſchule gewöhnlich nicht die Anſchaffung mehrerer Karten für dieſelbe geographiſche Partie geſtatten, ſondern eine für alle Zwecke dienen muß. Bei der Karte von Paläſtina iſt noch beſonders zu wünſchen, daß ſie nur die bibliſchen Namen enthalte, die ſpäteren aber weglaſſe, weil das jetzige Paläſtina bei der Geographie von Aſien nur kürzer zu behandeln, zum Behuf des bibliſchen Unterrichts aber das alte Paläſtina genauer durchzugehen iſt. — Die Erklärung dieſes Kartenbildes iſt nun vor allem andern nöthig, ſodann aber muß bei allem geographiſchen Unterricht, mögen die Schüler im Leſebuch ſelber leſen, oder mag der Lehrer allein ſprechen, die Karte fortwährend ſo angeſchaut werden, daß ſich ihr Bild der Einbildungskraft der Schüler lebendig und bleibend einprägt, ſo daß ſie nachher, von was immer in der Geographie die Rede ſein mag, es innerlich ſchauen. Dazu dient beſonders, daß der Lehrer mit den Schülern, wenn ihm ein Land bekannt geworden iſt, auch Reiſen in Gedanken macht, wobei er entweder nur bald dieſe, bald jene Richtung angiebt, die er einſchlagen will, und die Schüler dabei die Namen der Puncte, die auf der Reiſe berührt werden, ſagen läßt, oder den Ausgangspunct und das Ziel der Reiſe nennt und von den Schülern die Angabe der Länder, Städte, Gebirge, Flüſſe, Straßen ꝛc., zu welchen die Reiſe führt, fordert. — Ein ſehr gutes Mittel, das Kartenbild den Schülern einzuprägen, wäre auch das Abzeichnen desſelben; allein dieſes ſetzt ſo viele Vorkenntniſſe und Fertigkeiten voraus, daß es in der Volksſchule gar nicht, in der Bürgerſchule nur ausnahmsweiſe wird getrieben werden können. — Was fürs andere die innere Anſchauung betrifft, ſo wird dieſe vornehmlich durch das Wort vermittelt, belebt und bereichert. Hiezu iſt, ſo oft ſich Gelegenheit bietet, ein Bild der klimatiſchen und phyſikaliſchen, der politiſchen, religiöſen, ſocialen und gewerblichen Eigenthümlichkeiten eines Landes und Volkes von dem Lehrer nicht aus einem Buche vorzuleſen, ſondern nach gründlicher Vorbereitung und Benützung guter Hülfsmittel in freiem lebendigem Vortrag zu geben. Kann dabei durch Vorzeigen guter und einfacher Bilder die äußere Anſchauung der inneren Hülfe leiſten, ſo iſt es um ſo beſſer. Nach Umſtänden könnte auch zuweilen durch Niederſchreiben des Gehörten die innere Anſchauung noch mehr angeregt und feſtgehalten werden.

Nun erſt iſt es am Platze, von einer Verbindung der Geſchichte und der

Geographie bei dem Unterrichte zu reden. Der Gedanke an dieſelbe liegt, wie ſchon eingangs geſagt worden, von ſelbſt nahe und iſt darum auch ſeit längerer Zeit von Verſchiedenen auszuführen verſucht worden. Die Geſchichte bedarf immer und überall des Bodens, den die Geographie ihr bietet, wenn ſie nicht in der Luft ſchweben, wenn die von ihr dargeſtellten Perſonen und Handlungen in einem lebendigen und richtigen Bilde erſcheinen ſollen. Auf der andern Seite iſt es die Geſchichte, welche eine anſchauliche Darſtellung der jetzigen Grenzen und Verhältniſſe des engern und des weiteren Vaterlandes in Vergleich mit den früheren möglich macht, den einzelnen Puncten und größeren Theilen der Geographie erſt Farbe und Leben giebt und vermittelſt der Einbildungskraft dieſelben dem Schüler friſcher und tiefer einprägt. Es fragt ſich hiebei immer nur, in welcher Weiſe und Ordnung dieſe Verbindung zu Stande kommen ſoll. Von ſelbſt iſt deutlich, daß, wenn von Anfang des Unterrichts an beide Fächer mit einander verbunden werden ſollten, nicht das eine wie das andere ſeinen eigenthümlichen, in der Natur der Sache liegenden Gang gehen könnte, ſondern das eine den Vorrang haben und das andere nur gelegentlich ſich an jenes anſchließen müßte. Dieſer Vorrang kommt aber ſeltener der Geſchichte zu als der Geographie. Man könnte zwar die Geſchichte des engeren Vaterlandes ſo erzählen, daß dabei ſtets auf das Geographiſche Rückſicht genommen und die Sache auf der Karte verfolgt würde, könnte es ebenſo bei der Geſchichte des weiteren Vaterlandes und ſodann bei der Geſchichte anderer Völker halten, oder in einer anderen Ordnung mit der vorderaſiatiſchen und ägyptiſchen Geſchichte beginnend und zu der griechiſchen und römiſchen fortſchreitend die Geographie dieſer Länder zugleich lehren und ſo nach und nach zum deutſchen Vaterlande und zur nächſten Heimath kommen. Allein es fällt in die Augen, daß die Sache ſo nicht wenige Schwierigkeiten hat. Die geographiſche Ueberſicht eines Landes, ein lebendiges Charakterbild desſelben, beſonders wie es in der Gegenwart ſich darſtellt, wäre kaum zu geben möglich, manche geographiſch wichtigen Puncte und Momente könnten kaum berührt oder nur kurz behandelt werden, wenn nicht die lebendige Auffaſſung der Geſchichte geſtört und gehindert werden ſoll, während bei anderen geographiſch minder wichtigen Momenten lange verweilt würde, und für die allgemeinen Partieen der phyſikaliſchen und mathematiſchen Geographie ließe ſich nur mit Gewalt und auf Koſten der hiſtoriſchen Fortſchritte ein Ort finden. Man hat darum häufiger die Geographie als Hauptbild aufgeſtellt und die Geſchichte als Einfaſſung und Rahmen hinzugethan. Da wird denn theils eine kurze Geſchichte des Landes vorausgeſchickt oder nachgetragen, theils bei den einzelnen hiſtoriſch wichtigeren Puncten erzählt, was ſich früher oder ſpäter daſelbſt zugetragen hat. Wenn aber dadurch allerdings Leben in die Geographie gebracht wird, ſo iſt doch nicht zu verkennen, daß die Geſchichte dabei — ſelbſt für das Maß und Bedürfnis der Volksſchule zu kurz kommt, an eine chronologiſche und einigermaßen zuſammenhängende Ordnung nicht zu denken iſt, in den Köpfen der Schüler Bruchſtücke aus der alten und neuen Geſchichte in völligem Gewirre ſich aneinander hängen und hiſtoriſche Geſammt- und Charakterbilder entweder ganz wegfallen oder auf unangemeſſene Weiſe den Faden des geographiſchen Unterrichts verwirren oder abſchneiden. Was immer über den Werth der Concentration des Unterrichts geſagt werden mag: die Forderung der Einfachheit im Unterrichte, der Klarheit und des objectiven oder ſubjectiven Zuſammenhangs muß jedenfalls feſtgehalten werden. Darum dürfte einer anderen Art der Verbindung von Geographie und Geſchichte in der Volksſchule der Vorzug gebühren. Anfänglich und grundlegend wird jedes Fach getrennt behandelt, wobei ſelbſtverſtändlich einzelne gelegentliche angemeſſene Bemerkungen aus dem andern Fache nicht verwehrt ſein können; bei weiterem Fortſchritte aber wird in der Geographie das, was hieher bezügliches in der Geſchichte ſchon vorgekommen iſt, und in der Geſchichte, was die Geographie ſchon vorgearbeitet hat, repetitoriſch und mit weiteren Erläuterungen angeknüpft, auch ausnahmsweiſe hie und da in dem einen oder andern Fache ein wenig vorgegriffen; hauptſächlich aber iſt es ein Wiederholungscurs, der ja doch in keinem Fache fehlen darf,

bei welchem nach Vollendung des abgeſonderten Unterrichts in beiden Fächern nun eine lebendige und innige Vereinigung derſelben am Platze iſt und die beſten Dienſte leiſtet. Dazu iſt aber freilich eine beſondere Tüchtigkeit des Lehrers nöthig, umſomehr, als bis jetzt noch kein Lehrbuch erſchienen iſt, in welchem eine ſolche zu einem ſchönen Gewebe gewirkte Verbindung in befriedigender Weiſe gegeben wäre.

Eine Ausnahme hievon dürfte die bibliſche Geographie und Geſchichte machen. So nöthig es für eine richtige und lebendige Auffaſſung der bibliſchen Geſchichte iſt, daß die Schüler ein im allgemeinen und im einzelnen treues Bild des heiligen Landes in der Seele haben: ſo wenig thut ein abgeſonderter Unterricht in der Geographie desſelben noth. Vielmehr verbindet ſich der letztere mit jener faſt von ſelbſt. Mit der Geſchichte der Patriarchen iſt eine Darſtellung der Lage und Grenzen des Landes, ſeiner Gebirge und Gewäſſer und einzelner und zwar anfangs in willkommener Weiſe nur weniger Orte gefordert. Mit der Eroberung des Landes unter Moſe und Joſua vermehren ſich die Namen der einzelnen Orte und Gegenden, das Bild wird reicher und durch Einreihung der mancherlei Eigenthümlichkeiten des Landes, ſeiner Bewohner und Producte lebendiger. Noch mehr iſt dies der Fall bei der Geſchichte der Richter und der Könige, welche auch den Blick auf die umliegenden Länder immer mehr erweitert und ihr Verhältnis zu Paläſtina aufhellt. In der Geſchichte der nacherliſchen Periode vermehren ſich weniger die Namen der Orte des Landes, als die Nachbarländer in ihrem Verhältnis zu Paläſtina in weiteren Kreiſen hervortreten. Die neuteſtamentliche Geſchichte aber, beſonders die Geſchichte der Apoſtel, ſetzt nicht nur das Bisherige als bekannt voraus, ſondern führt noch mehr in die Einzelnheiten der weſtlich gelegenen Länder, Kleinaſiens, Macedoniens, Griechenlands und Italiens ein. So ſchließt ſich hier in natürlicher Ordnung die Geographie an die Geſchichte an und iſt durch dieſe ebenſo gegeben als gefordert, und es wäre nur zu wünſchen, daß ſich das Bild des Landes und der in Beziehung zu ihm tretenden Länder ſo vor den Augen der Schüler allmählich geſtaltete und vervollſtändigte, oder daß für jede Periode dieſer Geſchichte beſondere Wandkarten vom Lehrer gemacht würden, welche nichts weiter enthielten, als was eben die Geſchichte dieſer Periode nennt und für ihre Veranſchaulichung fordert. Dies wäre für wohlunterrichtete und ſinnige Lehrer eine ebenſo leicht mögliche als lohnende Arbeit.

Literatur für den Unterricht über Geſchichte und Geographie in der Volksſchule, vornehmlich zum Behufe der Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht, da der Lehrſtoff für die Schüler in dem Leſebuch der Provinz oder des Landes enthalten iſt. — Geſchichte: Böttiger, Dr. K. W., die Weltgeſchichte in Biographieen. 8 Bände. — Dittmar, Dr. H., Geſchichte der Welt vor und nach Chriſtus mit Rückſicht auf die Entwicklung des Lebens in Religion und Politik, Kunſt und Wiſſenſchaft, Handel und Induſtrie der welthiſtoriſchen Völker, 4 Bände. — Derſelbe, Die deutſche Geſchichte in ihren weſentlichen Grundzügen ꝛc. — Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geſchichte und Sage, 3 Thle. — Kappe, E., Geſchichten aus der Geſchichte (für die Hand der Schüler). Kohlrauſch, Fr., Kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. — Lange, Dr. O., Die neue Zeit und der Geſchichtsunterricht. — Redenbacher, W., Leſebuch der Weltgeſchichte. — Rohden, L. v., Leitfaden der Weltgeſchichte. — Schwartz, K., Handbuch für den biographiſchen Geſchichtsunterricht. 2 Thle. — Spieß, Dr. M. und Berlet, Br., Weltgeſchichte in Biographieen für höhere Schulen. — Vogel, Dr. C., Geſchichtsbilder. — Weber, Dr. G., Weltgeſchichte in überſichtlicher Darſtellung. — Derſelbe, Lehrbuch der Weltgeſchichte mit Rückſicht auf Cultur, Literatur und Religionsweſen.

Geographie: Zur Methodik: Lüdde, Die Methodik der Erdkunde. — Völter, L., Der Unterricht in der Erdkunde. — Zeune, A., Die drei Stufen der Erdkunde. Ferner in Zeitſchriften z. B. in Gräſe's pädagogiſcher Zeitung, Löw's pädag. Monatsſchrift, Schulblatt der evang. Seminare Schleſiens, Nacke's, jetzt Lübens pädag. Jahresbericht, Aufſätze von Grube, Gude, Jungklaaß, Körner, Prange u. a. —

Ebenſo die Anleitungen zu Behandlung des Leſebuchs von Bock, Otto u. a. Zur Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht: Berthelt, A., Die Geographie in Bildern. — Blanc, Dr. C. G., Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. Herausg. von Dieſterweg. — Grube, A. W., Geographiſche Charakterbilder. 2 Thle. — Derſelbe, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menſchenleben ꝛc. — Kölb, Dr. Ph. H., Länder- und Völkerkunde in Biographieen. 4 Bde. — Kutzen, Dr. J., Das deutſche Land, ſeine Natur in ihren charakteriſtiſchen Zügen und ſein Einfluß auf Geſchichte und Leben der Menſchen. — Raumer, K. v., Lehrbuch der allgemeinen Geographie. — Roon, A. v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. — Völter, D., Lehrbuch der Geographie. 2 Thle. — Derſelbe, Grundriß der Geographie.

Ausdrücklich Geſchichte und Geographie in Verbindung miteinander: Schacht, Th., Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, beſonders polit. und Culturgeſchichte beachtend. — Tetzner, Dr. Th., Allgemeine Geſchichte in Verbindung mit Geographie. — Zachariä, A., Lehrbuch der Erdbeſchreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeſchichte, Naturgeſchichte, und Technologie, von Dr. v. d. Smiſſen.

Wandkarten von Handtke, Holle, Rooſt, Weiland, Winckelmann und Völter. (Vgl. d. Art. Bildungsgehalt Bd. I. S. 692. Bildung 672.) **Stockmayer.**

Geſchichtlicher Sinn. Er iſt im allgemeinen Empfänglichkeit für das Geſchehene, Thatſächliche, Weſenhafte, im Gegenſatze von dem Erdichteten, Gemachten, Scheinenden. Dieſer Sinn liegt tief in der Menſchennatur; er dürfte einer von den Zeugen ihrer urſprünglichen Einheit und Gemeinſchaft mit Gott ſein als dem Grunde alles Realen. In dieſem Weſensgrunde allein hat der Menſch für ſeine höhere Natur Befriedigung. Die Sünde hat ihn von dieſem Grunde abgekehrt, und er iſt damit dem Unweſen, dem Scheine, der Täuſchung verfallen. Aus dieſem Scheinleben heraus ſehnt ſich aber der innere Menſch nach Wahrheit und Weſenheit als Nahrung für ſeinen zu Gott geſchaffenen Geiſt. Darum hat alles Geſchehene, Thatſächliche für ihn einen Reiz, wie die Speiſe für den Hungernden. — Hierin liegt wohl die tiefſte Quelle des geſchichtlichen Sinnes, den wir in der Menſchheit gewahren. — Er findet ſich ſchon im Kinde. Wer kennt nicht den unlöſchbaren Durſt ſo einer jungen Seele nach geſchichtlichem Stoffe? Erzählen und wieder Erzählen! Das Kind wird nicht müde, Erzählungen von Menſchen und Thieren zu hören. Auch bereits Gehörtes und Bekanntes vernimmt es immer wieder gerne, wie wenn es Lebenskräfte daraus in ſich ſöge. Reflexionen laſſen es kalt oder ermüden es zeitig; eine geſchichtliche Erzählung, und ſei ſie noch ſo unbedeutend, friſcht alsbald ſeine Aufmerkſamkeit, ſeine Theilnahme auf. Und wird das mit der Zeit viel anders? Der Kreis der Thatſachen, welche die Theilnahme des Menſchenkindes anſprechen, erweitert, vergeiſtigt ſich; aber der Sinn für das Thatſächliche, Geſchichtliche bleibt. Man beobachte eine Schule auch von ſchon geförderterem Alter und Bildungsſtand, eine im Hauſe Gottes verſammelte Gemeinde, eine Volksverſammlung, einen akademiſchen Hörſaal ſogar, und man wird finden: eine in den Lehrvortrag einfließende Geſchichte wirkt elektriſch oder wie ein erfriſchender Lufthauch, die Stille wird ſtiller. Die verſammelten Richter zu Athen plaudern, da der Redemeiſter Demoſthenes ſpricht; ſeinem Geſchichtlein von des Eſels Schatten lauſchen alle begierig. Auch der gebildetſte Geiſt macht im Grunde davon keine Ausnahme. Je concreter, je thatſächlicher der Stil eines Schriftſtellers, deſto anziehender; je mehr dem Geſchichtlichen ſich annähernd, je mehr aus Leben und Erfahrung heraus der Redner ſpricht, deſto überzeugender, deſto hinreißender. Geſchichte iſt die Heimat des menſchlichen Geiſtes. Darum kommt auch Gott dem tiefſten Bedürfniſſe der Menſchheit entgegen nicht in bloßen vernünftig-ſittlichen Lehrſätzen, Idealen und Theorien, ſondern in lebensvoller, concreteſter Geſchichte. Das Leben Gottes in der ins Eitle und Nichtige geſunkenen Menſchheit, das iſt der Hauptinhalt der Bibel, und alle Lehre derſelben, auch die geiſtigſte und idealſte, ruht auf und entwickelt ſich aus dem realen Grunde der

Geſchichte. So iſt auch der Geſchichtscharakter des göttlichen Erzieherwortes und ſeines Mittelpunctes, der Erlöſung durch Chriſtum, ein Beweis für den in jedem Menſchen vorhandenen geſchichtlichen Sinn als Anlage betrachtet. Mehr praktiſch gefaßt iſt er der Sinn für das im Laufe der Zeit Gewordene, im Gegenſatze zu dem heute erſt Gemachten oder unvermittelt ins Leben Geſtellten, und darum auch die Fähigkeit und Geneigtheit zu anerkennender und liebender Würdigung der geſchichtlichen Vergangenheit, ihrer Denkmäler, Schauplätze, Rechte, Sitten ꝛc.*)

Der Geſchichtsſinn als Anlage iſt im Menſchen vorhanden, ſo gewiß als der Geſichtsſinn. Der Erziehung aber liegt es ob, ihn zu pflegen, zu bilden, zu üben, wie das die anderen Sinne auch bedürfen; denn ohne Pflege und Uebung bleiben die Kinder trotz ſehender Augen und hörender Ohren für eine Menge von Formen und Farben, Tönen und Tonverhältniſſen blind und taub. So auch mit dem geſchichtlichen Sinne. Trotz der natürlichen Befähigung und Neigung für das Geſchichtliche ſind doch unzählige Menſchen blind und taub für die Geſchichte, wo es ſich um ein Verſtehen und Werthhalten des geſchichtlich Gewordenen und Vorhandenen handelt. Darum ſorge die Erziehung einerſeits, daß aus der Fähigkeit eine Fertigkeit werde, geſchichtliche Erſcheinungen zu ſehen, zu betrachten, in ihrer Bedeutung für ihre wie für die folgende Zeit zu begreifen, Weſentliches und Zufälliges, Wahres und Falſches, Bleibendes und Vorübergehendes, Berechtigtes und Unberechtigtes zu unterſcheiden und aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, andererſeits, daß das Gemüth das Wahre und Weſentliche in der Geſchichte, das innerlich und äußerlich Berechtigte mit Ehrfurcht und Liebe erfaſſe und feſthalte (vgl. d. Art. Geſchichte S. 778).

Was ſoll und kann nun dafür geſchehen? Auf dieſe Frage hier nur einige Andeutungen, bei denen es übrigens der Natur der Sache nach ohne einiges Anſtreifen an verſchiedene Nachbargebiete nicht abgehen wird.

Die erſten Bemühungen für Bildung des geſchichtlichen Sinnes fallen ſchon in die Zeit vor der Schule, alſo in die Kinderſtube. Man nähre und pflege frühe ſchon den Sinn für Wahrheit und pflanze Scheu vor bloßem Schein und Lüge überhaupt. Wahrheitsſinn iſt die Grundlage des geſchichtlichen Sinnes. Man büte ſich z. B. vor angeblich „pädagogiſchen Lügen.“ Warum ſoll etwa „der Storch das Brüderlein gebracht“ haben? Kann es nicht auch der liebe Gott geſchenkt haben? Dieſes wäre Wahrheit,

*) Er iſt „das ſinnige Nachſpüren nach den Urſprüngen des Beſtehenden und nach deſſen Abwandlungen im Laufe der Zeiten bis auf die Gegenwart herab, das Feingefühl für geſchichtliche Continuität und Entwicklung, welches die Brücke von dem Sonſt zu dem Jetzt nicht abbrechen, vielmehr die abgebrochene ſo weit möglich wieder herſtellen möchte. Um dieſen dem deutſchen Volke großentheils verloren gegangenen Sinn wieder zu wecken, zu üben und zu bilden, muß man bei der Jugend anfangen und ſie gewöhnen, über den Zuſammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit nachzudenken. Es giebt einzelne Gegenden in Deutſchland, wo ſich ein ſolcher geſchichtlicher Sinn noch in weiten Kreiſen des Volks findet, wo nicht bloß der Bürger in den Städten, ſondern auch der Dorfbewohner gern die alten Ortschroniken und andere dergleichen Urkunden ſtudirt, welche in der Gemeinde- oder Zunftlade aufbewahrt ſind oder welche der Geiſtliche und Lehrer ihm mittheilt; dieſe Richtung iſt zu unterſtützen“ (Biedermann, der Geſchichtsunterricht in der Schule 1860). Im Gegenſatz gegen die Verſtandesreflexion, ein Hauptkennzeichen unſeres Zeitalters, welche alles a priori conſtruiren will, als ob wir keine Geſchichte hätten, welche nicht die Wahrheit liebt, deren Geſchöpfe wir ſind, ſondern die, welche unſer Geſchöpf iſt, im ſtaatlichen und kirchlichen Leben nicht an die Urzeit des eigenen Volkes, an ſein Kämpfen und Ringen und die glorreichſten Epochen ſeiner Geſchichte anknüpfen, ſondern allein an der franzöſiſchen Aufklärung des vorigen Jahrhunderts ihr Licht anzünden will, und ſtatt den frommen Glauben, die alte Sitte und Treue zu pflegen, ſolche Kleinodien unſeres Volkes preisgiebt und die proteſtantiſche Glaubensfreiheit in der Freiheit von allem Glauben zu haben meint, im Gegenſatz hiegegen preist den geſchichtlichen Sinn, der das Erbe der Väter von Geſchlecht zu Geſchlecht in den Häuſern der deutſchen Familie fortpflanzt, in einer geiſtvollen Rede Heitand (Die Aufgabe des evang. Gymnaſiums. Weimar 1860). Schmid.

jenes Lüge. Das Kind beruhigt sich bei der einen auf immer, während es bei der andern, bis es dahinter kommt, sich getäuscht und in seinem Glauben verletzt fühlt. Dies Eine für vieles ähnliche, womit schon frühe am Wahrheitssinn des Kindes gesündigt wird. Insonders erzähle man dem erzählfrohen Kinde, soweit nur immer möglich, Wahres, Thatsächliches. Damit sei aber keineswegs über erdichteten Stoff der Stab gebrochen; denn es liegt in der Natur des Menschenkindes neben dem Triebe nach dem Realen auch ein nicht minder starker Zug nach dem Idealen hin, der besonders die Einbildungskraft in seinen Dienst nimmt und mit ihr hoch über die auf dem Boden geschichtlicher Wirklichkeit stehenden Dinge hinwegfliegt. In jedem Kinde ist ein Poet, der alles auf alles zu reimen und in sein Geistes- und Gemüthsleben zu verweben versteht. Diesem idealen Phantasieleben des Kindes entspricht nun ganz die sinnige Dichtung, die ihm, wenn auch nicht immer geschichtlich Wirkliches, so doch Wahres im schönen Gewande der erfundenen Erzählung, Fabel, Gleichnisrede, des Märchens ꝛc. zuführt. Der junge Geist spielt mit den Thieren der Fabel, den Feen und Prinzen und Prinzessinnen des Märchens, wie das Mägdlein mit der Puppe, mit der es menschlich redet und die es doch nimmermehr mit einem leibhaften Menschen verwechseln wird. Es ist ein Traum bei offenen Augen, doch ist Beschränkung auf ein gewisses Maß zu rathen. O. Spekter und Grimm reichen zu. Wenig und tief verdient auch für unsern Gegenstand den Vorzug. Ein länger fortgesetztes, oberflächliches Flattern des jungen Geistes von Blume zu Blume dürfte auch dem geschichtlichen Sinne nichts weniger als förderlich sein.

Vor allem versäume man nicht, die *biblischen Geschichten* auch dem jungen Kinde schon vorzuführen in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitstiefe. Die wichtigsten Namen der ältesten Menschheit mögen schon frühe die Phantasie des Kindes erfüllen als Führer in das so ferne und uns Christen doch so nahe Morgenland, vor allen der Name, welcher über alle Namen ist und uns die Centralsonne nennt, um welche alle Sterne der Menschheit und ihrer Geschichte kreisen.

Die heiligen Geschichten der Bibel sind aber nicht bloß für die Kinderschule, so daß sie später mit Fabel und Märlein bei Seite gelegt werden könnten, sondern die heilige Schrift muß auf allen Stufen der Jugendbildung in Haus und *Schule* als rechte Magna charta zu Grunde liegen, auch was die Bildung des geschichtlichen Sinnes betrifft. Sie liefert billig der *Volksschule* den größten Theil des Stoffes, an dem der junge Geist sich nähren, bilden und üben soll; aber auch die *höhere Schule* bis zu Gymnasium und Polytechnicum hinauf sollte sich niemals über sie hinausgewachsen dünken, sondern vielmehr den in der Geschichte eingehüllten Wahrheits- und Lebenskeim nur weiter entwickeln und dem Wirken des göttlichen Geistes in den jungen Herzen die nöthige Handreichung thun. Sie sind zum Theil auf eine klägliche Weise der Bibel entfremdet worden und sind es noch vielfach. Diese Vernachlässigung desjenigen Stoffes, der so recht geeignet wäre, grundlegend für das innerste Leben von Geist und Gemüth zu wirken, ist vor allem auch eine Versündigung an dem geschichtlichen Sinne und Bedürfnisse der Jugend. An dem biblischen Volke Israel haben wir ein Volk vor uns, ganz geeignet zu einem Lehrvolk für alle Völker und auch schon für die Jugend. Es erwächst, so zu sagen, vor ihren Augen aus kleinstem Anfang in die tausendmal tausend, es empfängt Gesetz und Ordnung für sein sittliches, kirchliches und bürgerliches Leben unmittelbar von dem höchsten Gesetzgeber. Die Bedeutung der Familie, des Gehorsams, der Zucht, der Gottesfurcht für das Gedeihen des großen Ganzen, die Macht des Geistes, Glaubens, Gebets, die Wechselwirkung von Land und Volk, die Verbindung von Kunst und Leben, die mannigfaltigen Formen des socialen Lebens von der Patriarchie eines Abraham an durch die Richterzeit hindurch, da „ein jeglicher thät, was ihm gut däuchte," bis zur Monarchie, der Segen der Eintracht, aber auch der Jammer der Entzweiung, die Herrlichkeit eines Volkes, das für seine höchsten Güter auch mit dem Leben einsteht, und die Schmach der Ausländerei, tiefstes Verderben und

hoffender Glaubenstroſt, — und über dem allen die heilig waltende Liebe und Gerechtigkeit des Herrn, — alles das iſt hier vor den Augen aufgerollt in einer Objectivität Durchſichtigkeit und Ueberſchaulichkeit, wie ſonſt nirgends. Welche plaſtiſch anſchaulichen Perſönlichkeiten! jede gewiſſermaßen die Verkörperung einer großen Idee! ein Moſes, Samuel, ein Elia und Eliſa, ein Jeſaia und Jeremia, ein Petrus und Paulus, welche Bilder heiliger, aufopfernder und furchtloſer Liebe zu ihrem Volke! ein David, Salomo, Hiskia, echte Könige, groß, erhaben, weiſe und doch ſo menſchlich wahr! Das Walten Gottes in der Führung eines Volkes, ſonſt ſo tief verhüllt unter den dasſelbe vermittelnden Handlungen der Menſchen und Wirkungen der Naturkräfte, iſt hier aufgedeckt und vor das Auge gelegt. Dabei alles wahr und klar, kurz, epitomariſch und doch lebensvoll und concret, wie in usum Delphini zugerichtet. Fürwahr, in der heiligen Schrift liegt, von allem andern abgeſehen, ein Lehr- und Bildungsbuch für den geſchichtlichen Sinn vor uns und unſeren Kindern, wie kein zweites möglich iſt. Aus ihm iſt nicht bloß geſchichtliches Verſtändnis zu gewinnen, ſondern zugleich auch jene Geſinnung, welche alles geſchichtlich berechtigte mit Liebe und Treue umfaßt und feſthält. Selbſt ausdrückliche Anweiſung zur pädagogiſchen Benützung des Sinnes für das Monumentale giebt uns die heilige Schrift. Man denke an die Steine am Jordan (Joſ. 4, 6—9) und an 2. Moſ. 13, 14. (Vgl. den Art. Bibel.)

Wird der geſchichtliche Sinn an dem göttlich-realen Stoffe der heiligen Geſchichte nicht ordnungs- und — wir möchten ſagen — naturgemäß entwickelt und gebildet wird ſo der Unterbau vernachläßigt, entweder gar nicht, oder in falſcher Weiſe gelegt, wird das Gemüth gar frühe ſchon in vernünftelnde Zweifel an der geſchichtlichen Wahrheit des göttlichen Wortes eingeführt und der Verſtand zu allerlei Künſten mythiſcher Deutung und „innerer“ d. h. hohler, bodenloſer Kritik und Wühlerei angeleitet, dann darf es nicht wundern, wenn der im Kern des Geiſtes- und Gemüthslebens angerichtete Schade auch in Auffaſſung von Geſchichte und Leben nachwirkt. Wer dem realſten Stoffe gegenüber ein oberflächlicher Raiſonneur geworden, der wird auf dem Gebiete der Profangeſchichte und geſchichtlichen Wirklichkeit überhaupt ſchwerlich die ſelbſtverleugnende Demuth mitbringen, die jedes Verſtändnis von Thatſachen bedingt, und wo man an dem ehrwürdigſten Stoffe keine Pietät gelernt und geübt, da wird ſchwerlich jene Pietät zu erwarten ſein, ohne die kein recht treues Feſthalten am eigenen Land und Volke, ſeiner Sprache, Sitte, Eigenthümlichkeit und Ordnung ſich bilden dürfte. Schon dieſe Verſäumnis allein vermag uns eine ganze Reihe von Erſcheinungen zu erklären, bei denen man immer fragen möchte: Giebt es denn für dieſe Leute keine Geſchichte? — Daraus werden dann, freilich unter Mitwirkung von noch mancherlei anderen Einflüſſen, die idealen Träumer, die doctrinären Theoretiker, die das Leben eines Volkes ſich nach ihrer Schablone zuſchneiden, die allweiſen Kannengießer, die ohne alle Ahnung, welch ein verwickelter Organismus Staat und Kirche ſei, mit ihrem Urtheil über ſie herfallen und alles vernichten, was nicht ihrem Meinen und Dünken entſpricht; daraus die „Meiſter Klügel“ mit Luther zu reden, die überall Beſcheid wiſſen, die Weltverbeſſerer, die für jeden Schaden ein Pflaſter hätten, wenn man ſie nur wollte ankommen laſſen, daher die mit nichts zufriedenen, an allem poſitiven nagenden und rüttelnden Leute, die Männer des abſoluten Fortſchritts, welche, dem ewigen Juden gleich, nur immer laufen und nie und nirgends zur Ruhe kommen, die pflanzen, ohne reifen zu laſſen, und je nach dem Maße ihrer Thatkraft und nach Zeit und Gelegenheit aus dem Negiren in Worten endlich in das Negiren der Gewalt, in Umſturz und Revolution vorſchreiten.

Wo dagegen der Sinn für das Geſchichtliche, Thatſächliche in der Jugend zunächſt und hauptſächlich an der realſten aller Geſchichten, der bibliſchen, gebildet iſt, da iſt für weiteren Unterricht in der allgemeinen und vaterländiſchen Geſchichte, wie für eine richtige Anſchauung des Lebens überhaupt ein guter Grund gelegt.

Für die Volksſchule iſt und bleibt die Bibel das Ein und Alles zur Bildung

geſchichtlichen Verſtändniſſes, und was die Weltgeſchichte ſonſt an Stoff dazu liefern könnte, beſchränke ſich auf dasjenige, was zum Verſtändnis der bibliſchen Geſchichte und Bibellehre dient: Aſſyrier, Babylonier, Perſer, Griechen, Römer; dann Papſtthum, Reformation, deutſche und neuere evangeliſche Miſſion; überall nur Hauptſächliches. Auch die niedere Realſchule wird nicht weit über dieſes Ziel hinaus geführt werden können. Lateinſchule und noch mehr Gymnaſium haben den großen Vortheil, an der Hand der alten Sprachen in Geſchichte und Leben der claſſiſchen Culturvölker einzublicken und an ihrem Thun in Krieg und Frieden, in Staatseinrichtungen, in Kunſt, Wiſſenſchaft und Sitte ſich zu ſpiegeln, die Beurtheilung der Dinge in Vergleichung theils mit dem bibliſchen Stoffe, theils mit eigenen vaterländiſchen Zuſtänden zu fördern und das, was wir haben und genießen, verſtehen und würdigen zu helfen. Man laſſe nur immer möglichſt die Thatſachen reden und leite der reiferen Jugend gegenüber die Aufmerkſamkeit von den äußeren Thatſachen mehr und mehr auf den inneren, genetiſchen Zuſammenhang der Zuſtände und Schickſale der Völker, wie nach höheren ſittlichen Geſetzen eines auf das andere und aus dem andern folgen konnte und mußte. — Für die Zöglinge der höheren Schulen thut ſich bei der Möglichkeit, neben der bibliſchen und claſſiſchen Geſchichte auch auf die vaterländiſche näher einzugehen, ein weites Feld auch für die Bildung des geſchichtlichen Sinnes auf. Wer in der Schule mit der Geſchichte ſeines Landes und Volkes Bekanntſchaft gemacht hat, deſſen Theilnahme wird durch eine Menge Dinge erregt, an denen ein anderer gleichgültig vorübergeht. Städte, Burgen, Geburtsorte berühmter Menſchen, Ströme, Berge, Steine, Schlachtfelder, Kirchen und Kapellen ſind für ihn geweiht und reden zu ihm. Die Schule fördere das Verſtändnis dieſer Sprache und knüpfe namentlich auch an geſchichtlichen Denkmälern an, wie ſie etwa die Heimat bietet. Cuvier ſah durch einen foſſilen Wirbelknochen in die Thier- und Pflanzenwelt der Urzeit; ſo ſieht der Menſch mit geſchichtlichem Blick durch einen Denkſtein, ein Bild, ein Geburtshaus, ein Grabmal in ferne Jahrhunderte zurück.

Mit dem, was die Schule thun ſoll und kann, muß die häusliche Zucht und Gewöhnung Hand in Hand gehen. Man halte vor allem über dem vierten Gebot: Ehrfurcht vor Eltern und Alten! Man pflege den Sinn für des Hauſes Ordnung und Sitte, für verwandtſchaftliche Liebe, für Familienehre ꝛc. (ſ. d. Art. Familie). — Man bekrittle nicht öffentliche Perſonen (Lehrer, Prediger, Beamte ꝛc.) im Beiſein der Kinder, weiſe vielmehr das ſchnabelſchnelle Urtheil der Jugend über Perſonen und Einrichtungen in ſeine gebührenden Schranken. Man gebe ihr ihre Unreifheit gelegentlich zu empfinden und gewöhne ſie, zu dem Großen und Tüchtigen der Vorzeit wie der Gegenwart ehrerbietig hinaufzuſehen. Man pflanze dem alles beſtehende weſpenartig annagenden kritiſchen Geiſt unſerer Zeit gegenüber Vorurtheile (Palmer Pädagog. S. 262) für das Vorhandene und Alte, zunächſt nur, weil es das iſt und ſich, wenn auch unter Mängeln, bewährt hat, und Mistrauen gegen das Neue, als das erſt ſeine Probe zu beſtehen habe. Namentlich heiſe man der Jugend auch zum Verſtändnis deutſchen Weſens und ſuche Hochachtung, Ehrfurcht, Liebe dem deutſchen Vaterlande gegenüber zu pflanzen und zu pflegen, eine Liebe, die, wie jede rechte Liebe, treu aushält auch bei Mängeln und Gebrechen des Geliebten. Unſere Nationalfehler und Gebrechen liegen offen zu Tage; unſere Nationaltugenden ſind verborgener und tiefer als die manches äußerlich glänzenden Volkes. Uns fehlt das kecke Selbſtvertrauen des Franzoſen, der ſtolze, rückſichtsloſe Egoismus des Britten und das durchherrſchende Nationalbewußtſein, das dieſe Völker beſeelt; daher ihr Zunehmen und unſer Abnehmen an politiſcher Macht und Bedeutung. Dafür iſt unſer Volk zum Träger einer tieferen und nachhaltigeren Macht, zum Pfleger eines höheren Schatzes angethan. Es ſind die tiefinnerſten Aufgaben, deren Löſung dem deutſchen Volke zugedacht ſein dürfte. Seine politiſche Jammergeſtalt ſcheint dieſer Aufgabe nicht fremd zu ſein. Dennoch wecke und fördere man in der Jugend das rechtmäßige vaterländiſche Selbſtgefühl, den geſunden Egoismus, ohne den weder ein

Volk noch ein Individuum beſtehen kann, die Selbſtachtung, die mit der Demuth wohl beſteht. Man zeige die Herrlichkeit der deutſchen Sprache und Literatur, und ſtrafe die häßliche Ausländerei in Sprache wie in Sitte. Wie lange wird z. B. — um Kleinſtes zu nennen — ein deutſcher Vater ſeinen Sohn mit Jean, George, Louis ꝛc. benamſen? „Wirf den geſtückelten Bettelrock ab!“ hat ſchon der edle Sittewald der deutſchen Sprache zugerufen. Man fördere die Bekanntſchaft mit gediegenen Werken unſerer Literatur, lenke die leſende Jugend auf geſunden Stoff, behüte ſie vor den Giftbuden der Leihbibliotheken, den Belladonnabeeren der Romane ꝛc. Man richte die Augen der Jugend auf vorhandene Denkmäler der Vorzeit: Dome, Burgen ꝛc. Die Dome von Straßburg, Freiburg, Bamberg, Ulm, Cöln, welche Zeugen deutſchen Geiſtes! Was ſagt nicht das kleine noch übrige Mäuerlein auf Hohenſtaufen dem hörenden Ohre und das unten am Bergkegel ſtehende Kirchlein mit ſeinem: „Hic transibat Cäsar!“ was Wartburg, was die Trümmer des Schloſſes zu Heidelberg! was das wiedererſtandene Hohenzollern! — Man rüttle nicht radicaliſtiſch an der Gliederung der deutſchen Stämme und bilde dem jungen Geſchlechte nicht ein, daß Deutſchland durch irgend eine willkürlich gemachte Einheit Wunder was an politiſcher Kraft gewinnen würde; denn dieſe landſchaftliche Trennung, wie auch immer zu beklagen, hat doch nun einmal ihre geſchichtliche Berechtigung; aber man ſtärke das Bewußtſein der Zuſammengehörigkeit dieſer Glieder zu Einem Leibe auch ſchon bei der Jugend. Die von der Eiſenacher Kirchenconferenz beantragte und da und dort in Landen deutſcher Zunge eingeführte ſonntägliche Fürbitte für das *geſammte deutſche Vaterland* und die *Einigkeit ſeiner Fürſten und Völker* iſt dem bisherigen auch im Kirchengebete der Gemeinde ſanctionirten Particularismus gegenüber, der nur bittet um „Sonnenſchein in Greiz Schleiz und Lobenſtein,“ ein erfreulicher Fortſchritt. Vor 40 Jahren wäre es politiſch gefährlich geweſen, ſo zu beten. Man wahre das Andenken großer Volksereigniſſe und halte ihre Gedächtnistage. Von den großen Tagen von Leipzig und Waterloo konnte ſchon im Jahr 1816 Uhland ſingen: „Man ſprach von einem Feſtgeläute, Man ſprach von einem Feuermeer; Doch was das große Feſt bedeute, Weiß es denn jetzt noch irgend wer?“ Solche ſchnöde Vergeßlichkeit eines Volkes iſt traurig. Keine Schule, hoch oder niedrig, ſollte den 18. October und 18. Juni ungefeiert, mindeſtens nicht unerwähnt laſſen. Ganze Gemeinden und Landſchaften Deutſchlands in Unkenntnis deſſen verſinken zu laſſen, was der Herr in den Jahren 1812, 13 und 15 am deutſchen Volke gethan hat, iſt eine wahre Sünde am Volk und ſeiner Geſchichte. Schreiber dieſes iſt als Knabe am 18. October 1814 an einem flammenden Scheiterhaufen geſtanden, ein vaterländiſches Lied mitſingend, und das dort angezündete Feuer brennt noch in ſeinem alten Herzen. Auch die deutſchen Lieder aus der großen Zeit der Freiheitskriege ſollten der Jugend erhalten werden. Im Geſange von Körners, Arndts, Schenkendorfs Liedern lebte ſie in etwas die Noth und Errettung ihres Volkes nach.

Wird ſo und ähnlich der geſchichtliche Sinn geweckt, genährt, gebildet und geübt, vor allem auf dem Grunde des göttlichen Wortes, durch Kirche, Haus, Schule, bürgerliches und vaterländiſches Leben, ſo iſt viel gethan (freilich noch weit nicht alles), um ein Geſchlecht heranzuziehen, das ſich liebend an alles bewährte Alte anſchließe, ohne für wahren Fortſchritt unzugänglich zu ſein. Männer mit gehörig gebildetem geſchichtlichen Sinne werden das Leben nehmen, wie es iſt, ſie werden ſich keine romanhaften Darſtellungen von den Verhältniſſen machen in Kirche und Staat, in Amt und Haus, aber doch auch nicht in jene Reſignation gerathen, die an allem höheren und idealen verzweifelt; ſie werden ſich hüten, irgend ein geſchichtlich unvorbereitetes Gedankending z. B. eine Republik, eine Kirche von lauter Heiligen oder ſonſt etwas im Leben hinſtellen zu wollen, ſie werden aber darum nicht den Kampf aufgeben gegen verderbliche Mächte oder Verhältniſſe. Sie werden nicht von jedem Wind einer neuen Lehre ſich wiegen und wägen laſſen, aber auch eine neue Sache nicht bloß deshalb verwerfen, weil ſie neu iſt; denn ſie wiſſen, daß alles gute Alte auch einmal neu war. Geſchichtlicher

Sinn, richtig entwickelt und geleitet, iſt ein weſentliches Moment mit, um gute Bürger, ſie mögen befehlen oder gehorchen, in ihrem Gott zufriedene Menſchen, praktiſche Leute in geiſtlichen und weltlichen Dingen zu bilden. Namentlich uns zu Subjectivismus und idealer Träumerei, zu Ueberſchätzung des Fremden und Unterſchätzung des Eigenen geneigten Deutſchen thäte die geſunde Bildung des genannten Sinnes vor vielem anderen noth. Unſere Ausländerei in Religion und Sitte, in Sprache und Geſchmack, in Erziehung und Politik iſt uns, beſonders Frankreich gegenüber, ſchon hoch genug zu ſtehen gekommen. Thun wir dazu, daß unſere Jugend aus dem theuer bezahlten Buche der Erfahrung lerne; denn wer nicht hört — das lehrt auch die Geſchichte — der muß fühlen. (Vgl. d. Art. Heimatſinn). **V. Strebel.**

Geſchichtstabellen, ſ. Geſchichte.

Geſchlechter. Literatur: Burdach, Anthropologie. Stuttg. 1837. §. 423 bis 428; Heidenreich, die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend. 2te Aufl. Ansbach 1847. — Kant, Anthropologie (Hartenſtein'ſche Ausg. X, S. 339—348); W. v. Humboldt, Ueber den Geſchlechtsunterſchied und deſſen Einfluß auf die organiſche Natur (Geſammelte Werke IV, S. 272—301); Derſ., Ueber die männliche und weibliche Form (Ebendaſ. I, S. 215—261); Fichte, Grundlage des Naturrechts II, S. 158—226, beſ. S. 213—226; Schleiermacher, Grundriß der philoſophiſchen Ethik, herausgeg. v. Twesten, S. 123 ff. — Jean Paul, Levana §. 75—101; Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 95 ff. 116 f. 224 ff. 356 ff. 601 f. 638; Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 455—465; II, S. 478 bis 488; K. v. Raumer, die Erziehung der Mädchen (Geſchichte der Pädagogik, III, 2, S. 165—238); Palmer, Evangeliſche Pädagogik, 1ſte Aufl. I, S. 303—306; II, 163—168; Baur, Erziehungslehre, S. 99—103; 120—125; 296—303.

Dieſer Artikel bezieht ſich weder auf das natürliche geſchlechtliche Verhältnis und deſſen pädagogiſche Behandlung (vgl. die Art. Entwicklungsperiode und Geſchlechtliche Verirrungen u. ſ. w.), noch auf das Einzelne der beſonderen Schuleinrichtungen, welche etwa durch den Geſchlechtsunterſchied nöthig werden (vgl. darüber die Art. Geſchlechtertrennung, Mädcheninſtitute, Mädchenſchulen, höhere Mädchenſchulen), ſondern nur von dem allerdings auf der natürlichen Grundlage erwachſenden Unterſchied des geiſtigen Geſchlechtscharakters hat er zu handeln und daraus die allgemeinen pädagogiſchen Folgerungen abzuleiten, indem er auf Einzelnes nur inſoweit eingeht, als es zur Erläuterung der allgemeinen Grundſätze erforderlich iſt.

I. Der Grundunterſchied iſt der mit der Differenz der natürlichen geſchlechtlichen Functionen zuſammenhängende, zwiſchen der vorherrſchenden nach außen wirkenden Selbſtthätigkeit des Mannes und der vorherrſchenden aufnehmenden und aneignenden Empfänglichkeit des Weibes. Freilich überwiegt auch im kindlichen Alter und im ſanguiniſchen Temperament die Empfänglichkeit, wie denn in der That eine gewiſſe Verwandtſchaft des weiblichen Charakters mit dem Kindesalter und dem ſanguiniſchen Temperament nicht zu verkennen iſt; aber das Vorherrſchen der Empfänglichkeit iſt in dieſen verſchiedenen Fällen von verſchiedener Art. Während nämlich das Kind ſich deswegen vorzugsweiſe empfänglich verhält, weil die Selbſtthätigkeit, die der Anlage nach ſehr bedeutend ſein kann, in ihm noch nicht entwickelt iſt; während im ſanguiniſchen Temperament die Empfänglichkeit in größerem Maße als die Selbſtthätigkeit vorhanden iſt: ſo beruht dagegen, nach Humboldts *) überaus feiner und treffender Aus-

*) Er ſagt a. a. O. IV, S. 381 f.: „Alles Männliche zeigt mehr Selbſtthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. Indeß beſteht dieſer Unterſchied nur in der Richtung, nicht in dem Vermögen .... der ſelbſtthätigſte Geiſt iſt auch der reizbarſte; und das Herz, das für jeden Eindruck am meiſten empfänglich iſt, giebt auch jeden mit der lebhafteſten Energie zurück. Nur alſo die verſchiedene Richtung unterſcheidet hier die männliche Kraft von der weiblichen. Die erſtere beginnt, vermöge ihrer Selbſtthätigkeit, mit der Einwir-

führung, die Verſchiedenheit des Geſchlechtscharakters auf dem Unterſchiede einer vorherrſchend ſelbſtthätigen, oder vorherrſchend empfänglichen Richtung. Der Mann beginnt ſelbſtthätig mit der Einwirkung auf ein Object und es thut ſeiner überwiegenden Selbſtthätigkeit keinen Eintrag, wenn er dann mit mehr oder weniger lebhafter Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnimmt; das Weib verhält ſich zuerſt empfänglich gegen eine Einwirkung, durch die es aber zur lebendigſten Rückwirkung angeregt werden kann. Durch ſein ſelbſtthätiges Wirken macht ſich der Mann von der Naturbeſtimmtheit und von der Bedingtheit durch äußere Umſtände in höherem Grade frei, es iſt ſeine Beſtimmung, in freier Thätigkeit ſeinen Wirkungskreis ſich zu ſchaffen und die perſönliche Selbſtändigkeit in vollem Maße zu repräſentiren. Das Weib dagegen, wie es in höherem Sinne, als der Mann, beſtimmt iſt, die Gattung zu erhalten, den Keim der künftigen Generation in ſeinem eigenen Leben zu hegen und ſie dann in ihrem früheſten Leben zu bewahren und zu pflegen, ſtellt auch in höherem Grade den Gattungscharakter dar, zwar in einer Mannigfaltigkeit natürlicher Individualitäten, aber nicht in der Mannigfaltigkeit verſchiedenen, mit perſönlicher Selbſtändigkeit ergriffenen Lebensberufs.*) Eben weil ihm die Richtung, ſelbſtthätig aus ſich herauszugehen, fehlt, bleibt das Geiſtige bei dem Weibe mehr an das Phyſiſche, ſeine Thätigkeit in höherem Grade an die natürlichen Grundlagen gebunden, vor allem an das natürlichſte und primitivſte geſellige Verhältnis, welches die Grundlage des geſammten geſellſchaftlichen Lebens bildet, an die Ehe und an die Familie. Den Mittelpunct der Familie als Mutter zu bilden, bleibt doch des Weibes eigentliche Beſtimmung, und daraus ergiebt ſich für alle eine weſentliche Gleichheit des Berufes. Mit Recht iſt darauf aufmerkſam gemacht worden (Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's, S. 33 ff.), wie Göthe, dieſer feine Zeichner weiblicher Charaktere, ſeine ſchönſten Frauengeſtalten, Lotte, Dorothea, Ottilie, in dem mütterlichen Berufe thätig ſein läßt; und Schiller hat im Lied von der Glocke, in der Würde der Frauen und a. a. O. in bedeutungsvolle Bilder auf das klarſte und anſchaulichſte zuſammengefaßt, was ſein Freund Humboldt philoſophiſch entwickelte, daß der Mann hinaus muß, um im feindlichen Leben zu kämpfen und zu gewinnen, während das Weib im häuslichen Kreiſe ordnend und erhaltend wirkt und zu dem Guten das Schöne fügt.

Verfolgen wir nun den angegebenen Grundunterſchied kurz durch die verſchiedenen Erſcheinungsformen des individuellen Lebens,**) ſo offenbart ſich in der Sphäre des

kung, nimmt aber, vermöge ihrer Empfänglichkeit, die Rückwirkung gegenſeitig auf. Die letztere geht gerade den entgegengeſetzten Weg. Mit ihrer Empfänglichkeit nimmt ſie die Einwirkung auf, und erwiedert ſie mit Selbſtthätigkeit."

*) Auf ſolche Weiſe dieſen Unterſchied zwiſchen der männlichen und der weiblichen Eigenthümlichkeit zu faſſen, dürfte ſachgemäßer ſein, als mit Burdach (a. a. O. S. 475 f.) im Manne den Vertreter der Individualität, in dem Weibe die Repräſentantin der Gattung zu finden. Unſtreitig zeigen doch Frauen im Durchſchnitt mehr individuelle Eigenthümlichkeit, als Männer; aber es iſt eben die natürliche, angeborene Individualität, in welcher ſie in höherem Grade befangen bleiben, während auch dieſe für die Selbſtthätigkeit des Mannes ein Material wird, auf welches er nach allgemeinen Grundſätzen und Zwecken beſtimmend einwirkt, und wenn dieſes ſelbſt in einer Weiſe geſchieht, daß durch die abſtracte Regel auch berechtige Aeußerungen der Individualität zurückgedrängt werden, ſo wird man dies nicht unmännlich finden können, unweiblich aber wäre es gewiß. Dagegen hat der Mann vor dem Weibe die perſönliche Selbſtändigkeit voraus und einen ſeiner natürlichen Anlage und Neigung entſprechenden beſtimmten Beruf: bei dem Manne iſt das Wirken eigenthümlicher, bei dem Weibe aber das Sein.

**) Alles weſentliche faßt Schleiermacher (Grundriß der philoſ. Ethik, S. 123) in ſeiner prägnanten Weiſe, aber freilich auch in ſeiner eigenthümlichen Terminologie in folgenden Sätzen zuſammen: „Das Weſen desſelben (des Geſchlechtscharakters) gebt aber aus der Geſchlechtsfunction am deutlichſten hervor, wo im weiblichen Uebergewicht der Receptivität und im männlichen der Spontaneität. Daher: eigenthümliches Erkennen: Gefühl weiblich, Fantaſie männlich; Aneignung

Gefühls die aus ſich ſelbſt herausgehende Selbſtthätigkeit des Mannes darin, daß er vorzugsweiſe durch das die einzelnen Erſcheinungen zuſammenfaſſende Geſammtbild bewegt wird, daß er am meiſten empfänglich iſt für erhabene Eindrücke und daß durch die Eindrücke, welche er aufnimmt, ſeine Phantaſie zu freier Thätigkeit angeregt wird; dagegen zeichnet die Empfänglichkeit des Weibes der feine Sinn für das Einzelne aus, es wird durch das Anmuthige in höherem Grade angeſprochen, als durch das Große, und ergreift, wovon es unmittelbar berührt wird, mit der größeren Lebendigkeit und Innigkeit ſeines Gefühls. Im Denken ſchreitet der männliche Geiſt von der concreten Einzelheit raſch zum allgemeinen Geſetz fort, das aus dieſem das Einzelne folgernde conſtructive Verfahren iſt das ihm angemeſſene, und eben darum iſt die eigentliche Erfindung ſein faſt ausſchließliches Vorrecht; das Weib dagegen haftet mehr an der einzelnen Vorſtellung, die es um ſo lebendiger ſich aneignet, und über die Reflexion treibt das Bedürfnis des weiblichen Geiſtes nicht hinaus, aber ſein natürliches Unterſcheidungsvermögen für das Richtige leitet ſicherer, als das noch nicht zur Reife gediehene Raiſonnement des Mannes, „man kann ſagen: der Mann muß ſich erſt vernünftig machen, aber das Weib iſt ſchon von Natur vernünftig“ (Fichte). Darum bildet die Sprache auch nur der Mann zur eigentlichen Rede aus, denn nur er beſitzt die Umſicht, die Allgemeinheit der Geſichtspuncte, die Fähigkeit, aus ſich ſelbſt herausgehend in die objectiven Verhältniſſe und in andere Anſichten ſich zu verſetzen, wie dies alles bei einer umfaſſenden Rede, welche auf eine größere Verſammlung wirken ſoll, vorausgeſetzt wird; die Virtuoſität des Weibes liegt im Geſpräch, durch dieſes herrſchen die Frauen im Kreiſe freier Geſelligkeit und es bietet auch eine angemeſſenere Form der Belehrung für ſie dar, als die modernen „Vorleſungen für ein gemiſchtes Publicum.“ So wenig, wie als Redner, ſollte das Weib als Schriftſtellerin vor das größere Publicum treten, und zwar aus denſelben Gründen nicht. Ausnahmen werden die beſte Rechtfertigung in ſich tragen, wenn ohne Prätenſion Selbſterfahrenes in friſcher Unmittelbarkeit und zunächſt für das weibliche Geſchlecht ſelbſt mitgetheilt wird; dagegen giebt es wieder eine Art nicht der Schriftſtellerei, aber doch der ſchriftlichen Darſtellung, worin vor allen die Frauen zur Meiſterſchaft berufen ſind, nämlich das Briefſchreiben, ſofern der Brief dazu dient, der individuellen Anſchauung und Stimmung unmittelbar den individuellſten Ausdruck zu geben: nur wenig Männern iſt es gegeben, mit der friſchen, unbefangenen, völlig unreflectirten Unmittelbarkeit zu ſchreiben, welche aus des jugendlichen Göthe und aus Mozarts Briefen uns ſo ſehr anſpricht. Im Gebiete des Wollens und Handelns verfolgt der Mann fernerliegende Zwecke, läßt ſich von allgemeinen Grundſätzen leiten, nach welchen er das Rechte zu ſchaffen ſucht, wogegen das Weib, von ihrem natürlichen Gefühl für das Rechte geleitet, ſich an die nächſtliegenden Aufgaben hält und darauf bedacht iſt, daß das Gute auch angemeſſen und ſchön geſchehe, damit die weibliche Empfänglichkeit es ſich als etwas übereinſtimmendes aneignen könne, und ſo ſucht das Weib, während die Thätigkeit des Mannes neuſchaffend über die herrſchende Sitte hinausgeht, vielmehr die Herrſchaft der Sitte zu erhalten und zu begründen („Nach Freiheit ſtrebt der Mann, das Weib nach Sitte.“ Göthe im Taſſo). In Bezug auf das leibliche Leben kommt dem Manne die Kraft zu, und es ſteht ihm an, für einen beſtimmten Zweck beſtimmte Organe zeitweiſe einſeitig anzuſtrengen und dann in längerer Ruhe und Erholung ihre Kräfte ſich wieder ſammeln zu laſſen; dagegen fordert die Anmuth, welche im Unterſchiede von dem ſtarken Geſchlechte das Vorrecht des ſchönen iſt, daß die verſchiedenen Functionen in einer gewiſſen ſtätigen Gleichmäßigkeit harmoniſch wirkſam ſind, wodurch das Weib zu ruhiger Ausdauer in höherem Grade fähig wird. Das beiderſeitige Verhältnis zum Beſitze

weiblich, Invention männlich. Eigenthümliches Bilden: nach Sitte weiblich, über Sitte hinaus männlich. Identiſch Erkennen: weiblich mehr Aufnehmen als Fortbilden. Identiſch Bilden: weiblich mehr mit Bezug auf die eigenthümliche Sphäre, männlich mehr mit reiner Objectivität.“

iſt im weſentlichen durch das Wort Kant's (a. a. O. S. 345) charakteriſirt: „des Mannes Wirthſchaft iſt Erwerben, die des Weibes Sparen.“ Und was endlich die Form der Nationalität anlangt als einer gleichfalls nothwendigen eigenthümlichen Erſcheinungsform des Allgemeinmenſchlichen, ſo iſt es die Aufgabe des Mannes, ſich der eigenen nationalen Eigenthümlichkeit im Unterſchiede von andern bewußt zu werden, in dieſem Bewußtſein ſie zu behaupten und die großen nationalen Zwecke zu verfolgen; aber in dem Weibe ſtellt ſich die nationale Eigenthümlichkeit unmittelbar und im ganzen noch deutlicher dar, als in dem Manne, weil es eben auch von der natürlichen Grundlage der Volksthümlichkeit ſich weniger losmachen kann. Auf die bürgerliche und religiöſe Gemeinſchaft als ſolche wirkt nur die Selbſtthätigkeit des Mannes unmittelbar ein, aber auch in dieſer Beziehung iſt die Einwirkung der Frauen, wie ſo viele epochemachenden Ereigniſſe in der äußeren und inneren Geſchichte der Menſchheit beweiſen, ſehr bedeutſam, „namentlich durch den billigen und in der Natur der ehelichen Verbindung gegründeten Einfluß, den ſie auf ihre Männer haben“ (Fichte, a. a. O. S. 217). Das Weib übt auf die urſprünglichſte Gemeinſchaft, auf die Familie, den intenſivſten Einfluß, und da in dieſer auch die bürgerliche und die religiöſe Gemeinſchaft wurzeln, ſo kann es nicht fehlen, daß die weibliche Einwirkung von dort aus auch auf dieſe Gemeinſchaften ſich verbreitet. Insbeſondere im Gebiete der Religion gilt zwar in Bezug auf kirchliche Lehre und Organiſation fortwährend das mulier taceat in ecclesia; in Bezug auf die erſte Anregung und Begründung des religiöſen Lebens in der heranwachſenden Generation aber iſt der weibliche, insbeſondere der mütterliche Einfluß von der höchſten Bedeutung. Vgl. in dieſer beſondern Beziehung: J. P. Lange, Ueber den Antheil des weiblichen Geſchlechts an der Entwicklung und Geſchichte der chriſtlichen Kirche, Proteſt. Monatsblätter, 1858, S. 87—122, und dazu H. Merz, Chriſtl. Frauenbilder. 2. Aufl. Stuttg. 1855. Burk, Spiegel edler Pfarrfrauen. Stuttg. 1855.

Wir dürfen nach dieſem allen zuſammenfaſſend ſagen: der Mann entſpricht ſeiner Beſtimmung vorzugsweiſe durch das, was er thut, das Weib durch das, was es in ſeinem geſammten Weſen iſt. An dem Mann ſchätzen wir die beſtimmte Leiſtung und das beſtimmte Talent, welches ihn dazu befähigt; bei dem Weibe aber kann das reichſte und in glänzenden Leiſtungen bewährte Talent, kann ſelbſt die bewunderungswürdigſte Seelenſtärke für den Mangel an jener alle einzelnen Lebensregungen zuſammenhaltenden Innigkeit des Gemüthes und an jener Schönheit der Seele nicht entſchädigen, welche das Unangemeſſene von ſelbſt von ſich fernhält und das Angemeſſene als lebendiges Element einer harmoniſchen Geſammtbildung ſich aneignet, und auf welcher der eigenthümliche Reiz edler Weiblichkeit eigentlich beruht.*) Eben weil bei dem Weibe das Geiſtige unmittelbarer aus dem Natürlichen ſich entwickelt, ſoll das Weib auch in ſeiner geſammten Erſcheinung ſelbſt ſchon das Natürliche als von dem Geiſtigen durchdrungen und geadelt darſtellen, während der Mann vorzugsweiſe dem außer ihm liegenden Stoff das Siegel des Geiſtes aufdrückt. „Man liebt, ſagt darum Göthe ebenſo treffend als bündig, an dem Mädchen, was es iſt, und an dem Jüngling, was er ankündigt,“ und man ehrt, dürfen wir hinzuſetzen, an dem Manne, was er leiſtet.

II. Wie, wenn auch mit Uebergewicht der einen oder der andern Richtung, doch in einem jeden Gliede der menſchlichen Geſellſchaft Selbſtthätigkeit und Empfänglichkeit vorhanden ſein muß, weil ſie nur ſo im wechſelſeitigen Geben und Empfangen lebendige Glieder einer lebendigen Gemeinſchaft werden können: ſo iſt auch die Verſchiedenheit des

*) Oldenberg a. a. O. S. 40: „In Lucianen und Ottilien (in Göthe's Wahlverwandtſchaften) iſt eine unweibliche Bildung einer echt weiblichen entgegengeſtellt. Lucianens Geiſt iſt glänzend entwickelt, wie ſie auch der Stolz ihrer Penſion iſt, aber dem Hauſe und der Natur entfremdet. In raſtloſem Wechſel macht ſie ihre Talente geltend, doch wird ſie von Ottilien überſtrahlt, die ihre Stelle im Hauſe Charlottens eingenommen hat. Ottilie hat keine Talente, aber das höchſte weibliche Genie, in der Schönheit und jungfräulichen Mütterlichkeit ihres Weſens.“

geiſtigen Geſchlechtscharakters, wie ſie im Bisherigen dargeſtellt worden iſt, keine abſolute, ſondern ſie beruht nur auf dem vorzugsweiſen Hervortreten der einen oder der andern Seite, denn auch Mann und Weib ſollen, ſoweit es ohne Beeinträchtigung des eigenen Geſchlechtscharakters geſchehen kann, ihre Eigenthümlichkeit wechſelſeitig ſich mittheilen, und in ihrer Verbindung erſt ſtellt der volle Begriff des Menſchlichen ſich dar. In der vollkommenſten Weiſe wird dieſe Verbindung in der Ehe, als der vollkommenſten Lebensgemeinſchaft zweier Individuen, vermittelt; aber auch in dem weiteren geſellſchaftlichen Leben darf ſie nicht fehlen, und die Erziehung hat auf die rechte wechſelſeitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen Elementes vorbereitend hinzuwirken. Zunächſt wäre es nicht gut, wenn bei der erziehenden Thätigkeit überhaupt nur männlicher, oder nur weiblicher Einfluß ſich geltend machte, oder wenn insbeſondere, wie es wohl vorgeſchlagen worden iſt, Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erzogen würden. Einen bedeutſamen Wink in dieſer Beziehung bietet die Erfahrung, daß das Herz der ſanfteſten Mutter gerade an den wildeſten Jungen am innigſten hängt, und daß umgekehrt der kräftigſte, thätigſte Vater zur ſanfteſten, ſinnigſten Tochter ganz beſonders ſich hingezogen fühlt; denn offenbar hat dieſe Thatſache nicht, wie Kant will, darin ihren Grund, daß der eine Gatte für den Fall des Todes des andern in den Kindern vom Geſchlechte des verſtorbenen einen Erſatz für dieſen vorausſieht, ſondern eben in dem Bewußtſein, daß das eine Geſchlecht an dem andern ſeine Ergänzung hat und wiederum berufen iſt, auf dieſes ergänzend einzuwirken. Wir fordern alſo in Bezug auf die erziehende Thätigkeit ein Zuſammenwirken des männlichen und weiblichen Einfluſſes. Der Knabe, von Natur darauf angelegt, beſtimmten äußeren Zielen rückſichtslos nachzuſtreben, ſoll durch die weibliche Einwirkung an Innigkeit des Gemüthes gewinnen, an ruhiger Aufmerkſamkeit auch auf das Näherliegende und ſcheinbar Unbedeutende, er ſoll lernen, daß das Zweckmäßige auch in angemeſſener Form geſchehen, daß auch in der Art und Weiſe menſchlichen Thuns die Herrſchaft des Geiſtes über den Stoff ſich offenbaren muß; und andererſeits ſoll durch den erziehenden Einfluß von Männern der weibliche Geiſt aus ſeiner größeren Gebundenheit an die Naturbedingungen befreit werden, indem er dem Intereſſe für die großen Ziele erſchloſſen wird, welche dem Individuum und der Geſammtheit vorgeſteckt ſind, und erkennen lernt, daß das Streben nach dieſen Zielen auch über die herrſchende Sitte hinausgehen darf, um mit Geltendmachung neuer geiſtiger Mächte auch den Grund für neue Formen der Sitte zu legen. Auch in dieſer Beziehung iſt die rechte Familienerziehung vorbildlich, da hier Vater und Mutter in Verbindung die pädagogiſchen Qualitäten repräſentiren, welche auch der ausgezeichnetſte einzelne Erzieher ſchwerlich in ſich vereinigen kann; und insbeſondere kann nur innerhalb der Familie, und zwar vorzugsweiſe durch den weiblichen Einfluß in ihr, auch in dem künftigen Manne jener Familienſinn begründet werden, welcher, wie ſehr auch Denken und Thun nach außen dem öffentlichen Berufe zugewendet iſt, doch das Herz ſtets in der Familie ſeine eigentliche Heimat finden läßt und zugleich die gediegene Grundlage und die immer neu ſtärkende Lebensquelle für eine kräftige Berufsthätigkeit. Aber auch wenn der Knabe und Jüngling, je mehr er einer beſtimmten Berufsthätigkeit ſich annähert, um ſo mehr der Familie äußerlich entzogen wird, darf ihm die ermäßigende und formende weibliche Einwirkung nicht fehlen, ſo wenig, als der gereifte Mann dieſes bildenden Einfluſſes entbehren kann. Andererſeits wirken die Lehrer in der Schule zur Erweiterung des Geſichtskreiſes ihrer weiblichen Zöglinge. Denn daß der eigentliche pädagogiſche Beruf eine Sache des Mannes iſt, kann doch wohl als unzweifelhaft gelten, da nur die männliche Selbſtthätigkeit diejenigen Eigenſchaften einſchließt, welche jener Beruf vor allen erfordert: die umfaſſende Ueberſicht über die Geſammtheit der Aufgaben, welche das Leben ſtellt, und über die daraus folgenden pädagogiſchen Aufgaben; das organiſatoriſche Talent, welches die entſprechenden Maßregeln

und Einrichtungen zu erkennen und zu ſchaffen verſteht; die Richtung auf das Objective und die damit zuſammenhängende Fähigkeit, auf den Standpunct des Zöglings ſich zu verſetzen und nach beſtimmten Grundſätzen auf ihn einzuwirken. Auf die Frage, inwieweit Erzieherinnen von Fach nothwendig oder berechtigt ſind, gilt die Antwort: ſie ſind es um ſo mehr, je mehr der pädagogiſche Beruf mit dem mütterlichen zuſammenfällt, alſo ganz beſonders für Kinder und demnächſt für Mädchen. Und doch iſt auch für dieſe Fälle zu wünſchen, daß nicht bloß die obere Leitung der Schule, ſondern auch der Unterricht, ſobald er einen mehr ſyſtematiſchen Charakter annehmen muß, Männern überlaſſen bleibt, indem ſonſt der Erzieherin eine vorherrſchende Verſtandesthätigkeit und ein vielſeitig regierendes Wirken nach allgemeinen Grundſätzen und feſtſtehenden Regeln zugemuthet werden muß, wie es ſelten ohne jede Beeinträchtigung der harmoniſchen Totalität und der ſchönen Unmittelbarkeit, welche im weiblichen Geſchlechtscharakter liegt, übernommen wird.

Es iſt vorhin vorausgeſetzt worden, daß auch die weibliche Jugend in der Schule von Lehrern von Fach gebildet werde. Dagegen läßt ſich nun einwenden, daß das Mädchen, wie für die Familie, ſo auch ausſchließlich in der Familie zu erziehen ſei, eben ſo gewiß, als der Knabe die öffentliche Schule nicht bloß als Unterrichtsanſtalt beſuchen müße, ſondern zugleich als eine für ſeinen künftigen öffentlichen Beruf ihn vorbereitende Erziehungsanſtalt. Aber abgeſehen davon, daß auch das Mädchen durch die Schule vor beſchränkten Familienanſichten und Familiengewohnheiten und vor einem ſelbſtſüchtigen Familienintereſſe bewahrt und für den weiteren geſelligen Verkehr vorbereitet wird, in welchem die Frau eine ſo bedeutende Stellung einnimmt: ſo macht ſchon die Nothwendigkeit eines methodiſchen Unterrichtes durch geſchulte Lehrer, wie er in der Regel nur in der Schule wird gefunden werden können, auch für Mädchen den Schulbeſuch nöthig.*) Gewiß ſind in neuerer Zeit die Anſprüche nicht ſowohl an weibliche Bildung, als an weibliche Kenntniſſe, vielfach ins Uebertriebene geſteigert worden; aber man muß ſich doch auch hüten, die berechtigte Forderung, daß das Mädchen vor allem zur Hausfrau zu erziehen ſei, in die völlig unberechtigte zu verkehren, daß von ihm alles fern zu halten ſei, was nicht die vier Wände des Hauſes einſchließen, eine Beſchränkung, welche um ſo gefährlicher iſt, weil der weibliche Geiſt, welchen man für Höheres zu intereſſiren unterlaſſen hat, da er an ſich ſchon mehr an dem Nächſtliegenden haftet, leicht ſein Intereſſe dem Alltäglichen und Ordinären zuwendet. Ein normaler Bildungsſtand fordert eine verhältnismäßige Theilnahme des weiblichen Geſchlechtes an dem Beruf und an den geiſtigen Intereſſen des Mannes, wie ſie ohne eine entſprechende Theilnahme an ſeiner Vorbildung nicht möglich, aber ſchon um des Einfluſſes willen nöthig iſt, welchen die Mutter in dem Knaben, und zwar weit über deſſen eigentliche Kinderjahre hinaus, auf die Bildung des künftigen Mannes üben ſoll. Fordern wir ſonach auch für die weibliche Jugend Theilnahme an der Schulbildung, ſo bleibt doch für das Mädchen fortwährend die eigentliche Stätte der Erziehung das elterliche Haus, welchem es ſchon täglich durch die Schule nicht zu lang entzogen werden

*) Daß in der einzelnen Familie der Schulunterricht vollſtändig durch Vater und Mutter erſetzt werden könne, iſt aus inneren und äußeren Gründen gewiß nur in den allerſeltenſten Fällen anzunehmen. Aber auch für die von Raumer (a. a. O. S. 209) vorgeſchlagenen Vereine von Müttern zur Bildung der Töchter, worin eine jede Mutter den Unterricht in der gerade ihr geläufigſten Fertigkeit beizuſteuern hätte, möchten ſich auch bei dem beſten Willen die geeigneten Perſönlichkeiten und die ausreichenden Kräfte nicht allzuhäufig finden. Und ob nicht ſelbſt, wo ſie ſich fänden, der Vorzug des Schulunterrichts Beachtung verdiente, welcher darin liegt, daß dieſer das Mädchen auch auf den Verkehr mit ſolchen vorbereitet, die ihm nicht durch ſeine eigene oder durch der Eltern Wahl zugeführt, ſondern durch die Macht der Verhältniſſe zu ihm in Beziehung getreten ſind? Daß dabei die Mitſchülerinnen im ganzen die Bildungsſtufe und die geſellſchaftliche Stellung ſeines elterlichen Hauſes vertreten müßen, ſetzen wir voraus.

darf und in welches es nach kürzerer Schulzeit als an die eigentliche Stätte auch ſeines Berufes gänzlich zurückkehrt, während den Jüngling die längere Lehrzeit in ſeinen beſonderen Beruf hinausführt. Und wie eben durch die Beziehung auf dieſe ausgebreitetere Berufsthätigkeit von der männlichen Jugend eine größere Maſſe von Kenntniſſen wirklich lebendig angeeignet werden kann, ſo giebt es für die weibliche Jugend ein lebendiges Wiſſen nur in ſoweit, als dieſes irgendwie zu dem häuslichen Leben in Beziehung tritt. Was das Mädchen in der Schule lernt, hat nur inſoweit bleibenden Werth, als das Gelernte nicht bloß in dem künftigen häuslichen Berufe den Boden, in welchem es lebendige Wurzel ſchlagen kann, ſondern auch von Anfang an in der Familie ſeinen Widerhall findet und namentlich von dem lebendigen Intereſſe der Eltern begleitet wird: ein Mädchen, welches durch Schulunterricht über die intellectuelle Bildung ſeiner Familie bis zur Unmöglichkeit eines beiderſeits befriedigenden geiſtigen Verkehrs hinausgehoben wäre, würde für uns geradezu etwas widerwärtiges haben, während ein ſolches Verhältnis bei dem Jüngling durchaus nichts anſtößiges hätte.

Wenn nun Mädchen und Knaben bis zu einem gewiſſen Grade denſelben Schulunterricht genießen müßen, ſo fragt es ſich, warum nicht auch beide Geſchlechter gemeinſchaftlich den Unterricht genießen ſollen; denn wenn doch beide im geſellſchaftlichen Leben ſpäter durch ihr eigenthümliches Weſen und Wirken ſich wechſelſeitig unterſtützen und ergänzen ſollen, die Schule aber auf das Leben vorzubereiten beſtimmt iſt, ſo ſcheint es am nächſten zu liegen, daß beide Geſchlechter auch miteinander und in ſteter Beziehung zu einander erzogen werden. In der That möchte auch hiergegen aus der Sache ſelbſt kaum ein gegründeter Einwand zu erheben und dem gewöhnlichen Bedenken mit der Betrachtung zu begegnen ſein, daß doch unſtreitig die Erziehung unter ſonſt gleichen Verhältniſſen beſſer und leichter in einer Familie gelingt, in welcher Knaben und Mädchen nebeneinander erzogen werden, als in einer ſolchen, in welcher nur Ein Geſchlecht unter den Kindern vertreten iſt. Wenn gleichwohl die Stimme der Pädagogen beſondere Mädchenſchulen mit einer Allgemeinheit und Entſchiedenheit fordert, daß Benecke (a. a. O. II, S. 478) dieſe Forderung, wenigſtens in Bezug auf die Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen, als ein Axiom hinſtellen kann, das einer Begründung gar nicht bedarf: ſo erklärt ſich dies aus dem Umſtande, daß bei der herrſchenden Ueberfüllung der Schulen eine eigentlich pädagogiſche Einwirkung auf den Einzelnen überhaupt unmöglich iſt, und deswegen, um Irregularitäten zu vermeiden, zu welchen die Differenz der Geſchlechter Anlaß werden könnte, und um überhaupt die pädagogiſche Aufgabe zu vereinfachen, die Trennung der Geſchlechter allerdings als geboten erſcheint. Aber dieſe thatſächlichen Hinderniſſe eines gemeinſchaftlichen Unterrichtes hindern nicht, es als die wünſchenswertheſte und dankbarſte pädagogiſche Aufgabe zu erkennen, wenn ein Erzieher in einer Zahl, welche eine pädagogiſche Ueberwachung und Leitung noch möglich macht, Knaben und Mädchen neben einander zu erziehen hat. Die Gefahr, daß die Knaben weibiſch und die Mädchen männiſch werden, iſt da nicht vorhanden, wo beide Geſchlechter in ungefähr gleicher Zahl vertreten ſind, vielmehr ſagt dann einem jeden ſein Gefühl, daß es dem andern Geſchlecht nur dadurch achtungs- und liebenswerth wird, daß es ſeinen eigenthümlichen Charakter rein bewahrt und darſtellt, und geſchlechtliche Roheiten und unnatürliche Exceſſe werden durch ein ſolches Zuſammenſein ſicher nicht ſowohl befördert als verhindert. Dagegen kann ſich in ihm ſchon der bildende Einfluß in ſehr förderlicher Weiſe geltend machen, welchen, das männliche vorzugsweiſe anregend, das weibliche ermäßigend und zügelnd, beide Geſchlechter auf einander auszuüben beſtimmt ſind. Und da dem Knaben für die Gegenſtände, in welchen nur er allein zu unterrichten iſt, ohne Schwierigkeit eine Anzahl von Stunden mehr zugemuthet werden kann, ſo fällt auch das Hauptbedenken in Bezug auf den Unterricht weg; denn in den für beide Geſchlechter beſtimmten Unterrichtsgegenſtänden kann die allerdings verſchiedene männliche und weibliche Auffaſſungsweiſe gerade zur vielſeitigeren und erſchöpfenderen Erkenntnis

und Behandlung des Gegenſtandes benutzt werden. (Vgl. hiermit den folgenden Artikel. D. Red.).

III. Nachdem in dem Bisherigen die Eigenthümlichkeit des männlichen und des weiblichen Geſchlechtscharakters dargeſtellt und gezeigt worden iſt, wie beide ſowohl in den Erziehern zuſammenwirken, als in den Zöglingen in Beziehung auf einander hervorgebildet werden müßen, iſt noch übrig, etwas beſtimmter und ſoweit es ſich nicht aus dem bereits Geſagten von ſelbſt ergiebt, die Art und Weiſe darzulegen, wie die Erziehung dabei doch die Eigenthümlichkeit eines jeden Geſchlechtes wahren muß.

Was zunächſt die Erziehung im engeren Sinne angeht, ſo fordert die lebhafte und vordringliche Selbſtthätigkeit der männlichen Jugend eine ſtetigere und ſtrengere Disciplin, als ſie bei der weiblichen erforderlich iſt, deren Empfänglichkeit ein natürliches Gefühl für das in jedem Verhältniſſe Angemeſſene in ſich ſchließt und welche den Anforderungen der jedesmaligen Umgebung mehr von ſelbſt ſich fügt. Das Mädchen braucht nicht in dem Grade, wie der Knabe, an die zügelnde Hand fortwährend erinnert und durch den imponirenden Ernſt des Erziehers in den Schranken gehalten zu werden, vielmehr muß, wie Benecke treffend bemerkt, auch in den Schulen für Mädchen die Disciplin mehr der freieren und milderen Ordnung der Familie ſich nähern. Strenge Strafen, wohl gar körperliche Züchtigungen, wie ſie nöthig werden, um die rohen Aeußerungen eines unbändigen Eigenwillens bei Knaben zurückzudrängen, würden das weibliche Selbſtgefühl verletzen und unterdrücken; dagegen wird die Erinnerung daran, wie lautes und wildes Weſen u. dgl., eben weil es etwas unweibliches iſt, dem Mädchen nicht ziemt, in dem Munde des Erziehers um ſo wirkſamer ſein, da der Schülerin das Gefühl ſagt, daß ſie nur durch Bewahrung des Charakters der Weiblichkeit die Liebe und Achtung des Mannes ſich erwerben kann. Freilich muß, um eine ſolche Wirkung hervorzubringen, der Erzieher eben ein Mann ſein. Einem ſolchen kommt von Seiten der weiblichen Zöglinge nicht ſelten eine wahrhaft begeiſterte Innigkeit perſönlicher Zuneigung entgegen, wie der von Natur nach Unabhängigkeit ſtrebende Knabe ihrer gar nicht fähig iſt, auf der anderen Seite wird aber auch die auf ſchwachen Füßen ſtehende Auctorität des energieloſen, allzunachgiebigen Lehrers durch den feinen Blick für Schwächen, welcher dem weiblichen Geſchlechte eigen iſt, und durch deſſen kleine Liſten noch ſicherer und vollſtändiger zu Fall gebracht werden, als durch die offene Derbheit der Knaben. Wenn nun, wie ſo eben angedeutet, der Erzieher bei Knaben vorzugsweiſe darauf bedacht ſein muß, daß deren Selbſtthätigkeit nicht in ungehöriger Weiſe gegen die Umgebung ſich herausbewegt, ſo handelt es ſich dagegen bei Mädchen darum, deren Empfänglichkeit vor verderblichen Eindrücken der Umgebung zu beſchützen. Dem Manne kann die Berührung mit dem feindlichen Leben nicht erſpart werden, aber er beſitzt in ſeiner vorherrſchenden Selbſtthätigkeit auch die Kraft, das Widrige zurückzuweiſen oder zu überwinden und ſo den Kampf zu beſtehen, und die Erziehung hat die Aufgabe, dieſe Kraft zu ſtärken und ihr die rechte Richtung zu geben. Dem Weibe fehlt in Folge ſeiner vorherrſchenden Empfänglichkeit dieſe Widerſtandskraft, es iſt von den Eindrücken der Umgebung in höherem Grade abhängig, und der Satz: „Jugend muß gewagt werden“ iſt für Mädchen nicht geſagt; vielmehr müßen ſie vor ſtörenden Einflüſſen bewahrt werden, bis ihr Weſen zu der inneren Selbſtändigkeit gelangt iſt, welche das Ungehörige von ſelbſt meidet oder von ſich abweiſt.*) Mit einem Worte: Bei der Erziehung der

*) J. Paul, a. a. O. §. 91: „Die Sittlichkeit der Mädchen iſt Sitte, nicht Grundſatz. Den Knaben könnte man durch das böſe Beiſpiel trunkener Heloten beſſern, das Mädchen nur durch ein gutes .... Sie ſollten, wie die Prieſterinnen des Alterthums, nur an heiligen Orten erzogen werden; und nicht einmal das Rohe, Unſittliche, Gewaltthätige hören, geſchweige ſehen ...

männlichen Jugend muß, nach Schleiermachers Ausdruck, die kühne, bei der der weiblichen die vorſichtige Maxime leiten. Darum darf denn die ſtetige und ſtrenge Disciplin, welche durch das Naturell des Knaben erfordert wird, doch auch keine pedantiſche, kleinliche und mäkelnde werden, welche ihm Kraft und Luſt zu dem in ſeiner Beſtimmung liegenden ſelbſtändigen Wirken nach außen nimmt, ſeine Thätigkeit in Nebendingen ſich verzehren und ihn zur rechten Selbſtändigkeit nie kommen läßt, oder ihn zu trotzigem Widerſtande reizt. Iſt es gelungen, den Knaben in kräftiger Thätigkeit den wahren Zielen zuzuwenden, ſo darf man, ohne den Werth der Ordnung auch im Kleinen und Alltäglichen zu unterſchätzen, doch in dieſen Dingen nachſichtiger ſein. Bedeutenden Männern rechnet man eine genialе Unordnung nicht an; dagegen vermögen glänzende Leiſtungen einer Schriftſtellerin mit Saloperie in ihrem Weſen und Auftreten uns nicht auszuſöhnen. Denn eben weil das Weib nicht auf die Erreichung beſtimmter äußerer Zwecke hingewieſen iſt, fordern wir von ihm, daß es um ſo ſorgfältiger auf ſich ſelbſt und auf ſeine nächſte Umgebung achte: Ordnung und Reinheit im Aeußeren wird nicht nur ihm ſelbſt ein Schirm, welcher Störendes und Verunreinigendes von der Seele abhält,*) ſondern indem das Weib dadurch als Gehülfin des Mannes dieſem die Sorge für das Kleine und Alltägliche abnimmt und ihm eine freundliche behagliche Umgebung ſchafft, befreit und erhöht ſie das Wirken des Mannes für die Aufgaben ſeines beſonderen Berufes. Gerade auf die unterſtützende Thätigkeit des Weibes in dieſem Sinne möchten wir die ſchönen Worte des Dichters beziehen:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Beſtimmung,
Denn durch Dienen allein gelangt ſie endlich zum Herrſchen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hauſe gehöret.
Dienet die Schweſter dem Bruder doch früh, ſie dienet den Eltern,
Und ihr Leben iſt immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.

Rückſichtlich des Unterrichtes iſt, in Anwendung der oben ausgeſprochenen allgemeinen Grundſätze, vor allem darauf aufmerkſam zu machen, daß der auf harmoniſches Zuſammenwirken der verſchiedenen Functionen angelegte weibliche Organismus langandauernde einſeitige Kopfarbeit und anhaltendes Sitzen nicht verträgt, wie es wohl dem Knaben zugemuthet werden kann. Durch die Ignorirung dieſer Thatſache hat es die moderne Ueberſpannung des Mädchenunterrichtes glücklich dahin gebracht, daß es ſchon faſt als eine Ausnahme angeſehen werden kann, wenn eine Mutter aus den ſogenannten gebildeten Ständen noch im Stande iſt, die erſte und ſüßeſte Mutterpflicht zu erfüllen und dem Kinde die erſte naturgemäße Nahrung ſelbſt zu bieten, und daß die Bleichſucht immer mehr das unerläßliche Kriterium eines gebildeten „Frauenzimmers“ wird (vgl. in dieſer Rückſicht die oben angeführte vortreffliche Schrift von Heidenreich). Dazu pflanzt ſich die aus der Schule mitgebrachte geiſtige Ueberreiztheit zu Hauſe in jener unerſättlichen nervöſen Leſewuth fort. Um ſolchen Verkehrtheiten zu begegnen und wo ſie eingeriſſen ſind, von ihnen zu heilen, iſt das ſicherſte Mittel, daß man das Mädchen ſeiner Beſtimmung gemäß zu häuslicher Arbeit anhält, und zwar nicht ſowohl zur Handarbeit, welche gleichfalls mit Sitzen verbunden iſt und leicht zu einem den Geiſt erſchlaffenden dumpfen Hinbrüten Anlaß wird, ſondern zu jenen die Aufmerkſamkeit vielſeitig anregenden und den ganzen Körper beſchäftigenden Dienſtleiſtungen, wie

Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen, und ſagen: ich ändere mich; und es — halten . . . Ich habe noch von wenig Weibern geleſen, die ſich anders geändert hätten, als höchſtens durch einen Mann . . . Vielleicht entſchuldigt ſich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Maſern ſind, die wenig oder keine Narben laſſen, weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergeneſene, wenigſtens in das öffentliche Gedächtnis graben.“

*) Auch hierüber treffende Bemerkungen bei J. Paul, a. a. O. §. 98. geg. Ende.

ſie Göthe in den vorhin mitgetheilten Verſen angedeutet und in der zweiten ſeiner „Epiſteln" auf ſo ergötzliche Weiſe näher ſpecificirt als Panacee gegen die unſeligen Bücher „vom Bücherverleiher geſendet." Für die verſchiedene Art des Unterrichtes, wie ſie durch die Verſchiedenheit des Geſchlechtes bedingt iſt, folgt alles weſentliche aus dem Grundſatze, daß dem männlichen Geiſte das conſtruirende, dem weiblichen das reflectirende Verfahren am angemeſſenſten iſt. Unterrichtszweige, in welchen die conſtructive Methode eigentlich herrſcht, die philoſophiſchen und höheren mathematiſchen Fächer, ſind überhaupt nicht für das weibliche Geſchlecht, und ein Mädchen, welches mit Lineal und Kreide vor die Tafel träte, um den magister matheseos zu demonſtriren, gäbe ebenſo wenig ein anſprechendes Bild, als der Knabe, welcher, zumal bei geſundem Leibe und guter Witterung, Stramin näht; dagegen iſt das auf die concreten Anforderungen des wirklichen Lebens bezogene Kopfrechnen recht eigentlich ein weibliches Geſchäft. Auch der reich entwickelte grammatiſche Organismus der alten Sprachen iſt nur für männliche Zöglinge ein entſprechendes Lehrobject, wie auch nur ſie die Fähigkeit beſitzen, aus den gegenwärtigen Verhältniſſen lebendiger in das eigenthümliche Leben des claſſiſchen Alterthums ſich zu verſetzen; dagegen entſprechen die neueren Sprachen, deren einfacherer Bau geſtattet, die Regel bald gegen die lebendige Uebung zurücktreten zu laſſen, mehr der Eigenthümlichkeit der weiblichen Auffaſſung, welcher übrigens ebenfalls kein bloßes inſtinctmäßiges Parliren, ſondern auch ein Erfaſſen der grammatiſchen Regel zugemuthet werden muß, damit der Schülerin auf dieſem Wege auch ein bewußterer und mit größerer Sicherheit verbundener Gebrauch der Mutterſprache vermittelt werde. Während der Knabe auf den pragmatiſchen Zuſammenhang hinzuweiſen iſt, wird dem Mädchen die Geſchichte zu einer Reihe von Biographieen und „Lebensbildern," wie ſie früher Becker in der urſprünglichen Geſtalt ſeiner Weltgeſchichte, neuerdings Grube dargeſtellt hat. Der naturgeſchichtliche Unterricht leitet den Knaben bald zum Syſtem hin, während das Mädchen von der concreten Erſcheinung nicht bloß ausgeht, ſondern auch fortwährend mehr an ihn haftet, denn es iſt die Weiſe des weiblichen Geiſtes, das Allgemeine dadurch mitzubekommen, daß er das Einzelne lebendig auffaßt. Eben darum iſt auch dem weiblichen Geſchlechte, obgleich ihm auch auf dem Gebiete der Kunſt die eigentlich ſchöpferiſche Kraft abgeht, doch ein natürliches Intereſſe und Verſtändnis eigen für das Kunſtſchöne, welches in concreter Form einen allgemeinen geiſtigen Gehalt ausdrückt, und wenn der Dilettantismus auf dieſem Gebiete, ſobald er nicht auf einem ausgeſprochenen Talente ruht, bei dem Knaben und Jünglinge nicht zu begünſtigen iſt, weil er dieſen leicht von ſeinen ernſteren Aufgaben abzieht, ſo kann man dagegen eine anſpruchsloſe Neigung zur Beſchäftigung mit der Kunſt bei dem Mädchen willkommen heißen, weil ſie dieſes vor dem Verſinken in die Alltäglichkeiten ſeines Berufes bewahrt. Wie der künftige Mann, um einſt die Verſuchungen der Welt beſtehen zu können, vor der Berührung mit denſelben nicht allzu ängſtlich bewahrt werden darf, ſo dürfen endlich auch beim Religionsunterrichte dem Jünglinge die wichtigſten Einwendungen gegen Religion, Chriſtenthum und Kirche nicht verſchwiegen werden, vielmehr wird gerade dadurch, daß dieſe Angriffe von vornherein in ihrer Haltloſigkeit dargeſtellt werden, der Gefahr, welche ſie für den unvorbereiteten jugendlichen Geiſt haben können, am beſten vorgebeugt. Bei dem Mädchen dagegen iſt darüber zu wachen, daß ſein Gemüth niemals aufhöre, in dem mütterlichen Boden der Religion möglichſt ungeſtört zu wurzeln, denn nicht bloß weibliche Freigeiſterei iſt ekelhaft, ſondern ſchon zu vieles Reflectiren über religiöſe Dinge ſteht dem Weibe nicht an; das religiöſe Bewußtſein muß zur gleichmäßigen Grundſtimmung ſeines geſammten Seelenlebens werden, dann werden auch die Mütter erzogen werden, welche im Stande ſind, den Söhnen in den erſten Jahren des Lebens ſchon jenen unvertilgbaren Eindruck frommer Mutterliebe in die Seele zu legen, welcher zugleich die ſicherſte Bürgſchaft dafür giebt, daß auch der verlorene Sohn den Weg zu ſeiner wahren Heimat wieder zurückfinden werde.

G. Baur.

Geſchlechtertrennung. *) Die Frage, ob die Geſchlechter verſchiedenen Unterricht erhalten, alſo verſchiedene Lehranſtalten für ſie vorhanden ſein ſollen, iſt nach zwei Hauptrückſichten zu beantworten: nämlich 1) ob ſowohl die Fähigkeit als die künftige Beſtimmung der Mädchen wirklich eine ſo ganz andere iſt als die der Knaben, daß das Zuſammennehmen beider, das ſich ſonſt wegen der Gleichheit der eine Claſſe bildenden Kinder empfehlen würde, aus dieſem Grunde unthunlich erſcheint? und 2) ob in ſittlicher Hinſicht Nachtheil von dem Beiſammenſein beider zu befürchten iſt? In erſterer Hinſicht müßen wir, was die Fähigkeit, überhaupt die innere Dispoſition anbelangt, den Gegenſatz der Geſchlechter, wie er oft von den pädagogiſchen Theoretikern aufgefaßt wird, durchaus beſtreiten; in keinem Fach, auch nicht in den reinen Verſtandesoperationen, mit denen das ſo ſehr betonte weibliche Gemüth lediglich nichts zu ſchaffen hat, wie im Rechnen, iſt das eine Geſchlecht als ſolches hinter dem andern zurück; giebt es Orte, wo ſich eine vorgeſchrittene Intelligenz bei den Knaben zeigt, ſo giebt es andere, wo dies ganz ebenſo zu Gunſten der Mädchen der Fall iſt. Alles, was bis zum 14. Jahre für Mädchen zu abstract iſt, iſt es auch für Knaben; das Intereſſe für die Lehrfächer iſt durchſchnittlich bei beiden Geſchlechtern dasſelbe, d. h. individuell größer oder kleiner. Ein tüchtiger Religionsunterricht iſt für beide ganz gleich; und wenn auch ſehr natürlich der Lehrer den Mädchen gegenüber in mancher Hinſicht leichtere Arbeit hat, weil ſie vermöge weiblichen Inſtincts ihm mehr zu Gefallen leben, ſo gleicht ſich dies dadurch wieder aus, daß Plauderei, Ausgelaſſenheit, Leichtſinn bei der weiblichen Jugend ebenſo unangenehme Objecte der Disciplin ſind, als die Wildheit der Knaben. Auch daß, worauf Schleiermacher und Raumer Gewicht legen, die Mädchenerziehung viel mehr den Charakter der Familienerziehung haben ſolle, iſt unſeres Erachtens hier nicht entſcheidend; eine Schule kann unter allen Umſtänden nicht den Typus der Familie haben; gehen die Mädchen einmal in die Schule, ſo müßen ſie auch in die Art einer Schule ſich fügen, und es ſchadet dies nichts. Was aber den künftigen Lebensberuf anbelangt, ſo macht dieſer allerdings in den mittleren und höheren Ständen eine andere Unterrichtsorganiſation inſofern nöthig, als die Knaben ſchon vor dem 14. Jahre in Real- und lateiniſchen Schulen den Grund zu ihrer Bildung legen, alſo Fächer betreiben müßen, auf welche die Mädchen ihr künftiger Beruf nicht führt. Beim Landvolk dagegen iſt der Beruf in vieler Hinſicht derſelbe; das Bauerweib hat auf dem Felde und im Stalle ſo gut ihre Arbeit, wie der Mann; iſt doch (von Riehl) längſt bemerkt worden, daß Stimme, Geſichtszüge und Benehmen der beiden Geſchlechter in dieſer niederen Schichte ſich ſehr ähnlich ſind, der charakteriſtiſche Unterſchied alſo erſt in der Atmoſphäre der höheren Bildung ſich auch ſchärfer ausprägt. Alſo iſt zu ſagen: bei der Landjugend iſt von den beiden obigen Geſichtspuncten aus gegen das Zuſammennehmen der Geſchlechter nichts zu erinnern; auf der Stufe des Bürgerthums und der höheren Geſellſchaft dagegen iſt die Trennung der Geſchlechter durch den Unterſchied der ganzen Lebensbeſtimmung nothwendig gemacht und kann nur, wofern nicht weitere Gründe (ſ. unten) auch hiegegen ſprechen, in einzelnen Lehrſtunden aufgehoben werden, wie z. B. im Religionsunterricht und in den Geſangſtunden.

Allein die Frage hat zweitens auch eine ſittliche Seite. Zwar wenn in dieſer Beziehung z. B. geſagt wird, für Mädchen wäre eine öffentliche Prüfungsfeierlichkeit gefährlich, weil die weibliche Beſcheidenheit dabei Noth leide, ſo müßen wir ſagen: Prüfungen und Feierlichkeiten, welche die weibliche Beſcheidenheit gefährden, wie öffentliche Declamationen u. dgl., ſind auch für Knaben vor dem 14. Jahr eine ebenſo große Verkehrtheit; auch finden derlei Solennitäten jedenfalls nur in Gymnaſien und Realſchulen Statt, mit denen Mädchenclaſſen zu verbinden niemand einfallen kann. Die Frage iſt vielmehr, ob das Zuſammenſein in Einem Local, das tägliche Sichſehen nicht einen Reiz auf das Geſchlechtsleben ausübe, der gefährlich wäre, und eine Gelegenheit

*) Vgl. d. Art. Geſchlechter. D. Red.

zu Neckereien, ja zu Sünden gebe, die nicht mehr gut zu machen wären? Die einen unter den Pädagogen befürchten das in der That; ſo, um andere, unbedeutendere Stimmen nicht zu citiren, Schwarz, Lehrb. der Erz. III. S. 159. (Wenn andere, wie Beneke, die Trennung für die höheren Stände verlangen, ſo geſchieht das aus den unter 1) berührten, nicht aber ſittlichen Motiven.) Dagegen iſt die Mehrzahl der Pädagogen keineswegs für abſolute Trennung, wenigſtens nicht in der Volksſchule und während der erſten Schuljahre. Auch Beneke und Palmer laſſen hier eine Vereinigung zu. Mit Entſchiedenheit haben für eine ſolche geſprochen Spieß, Allg. Schulz. 1836, Nr. 122—129 (wobei die Urtheile ſehr vieler Pädagogen angeführt ſind). Baur, Erz.-Lehre 296—303. Curtman, Lehrbuch der Erz. II. 518 ſagt: „Vor dem 10. Jahr wäre die Trennung kein pädagogiſches und von da an kein ſittliches Bedürfnis. Harniſch, Handbuch S. 355, will die Mädchenſchulen nicht geradezu verwerfen, meint aber, man verſpreche ſich von der gänzlichen Trennung der Geſchlechter in der Schulwelt weit mehr als der Fall wäre. Hergang, Encyklopädie I. 787 führt für die Vereinigung noch an Peſtalozzi, Dinter, Zerrenner, A. Krummacher, Nebe, Pölitz u. a. m., deren Ausſprüche größtentheils auch in dem Aufſatz von Spieß zu leſen ſind. In Nr. 26 der Allg. Schulzeitung von 1858 wird vom chriſtlichen Standpuncte aus der Vereinigung das Wort geredet.

Als Vortheile, die das Zuſammennehmen der Geſchlechter auch in ſittlicher Beziehung gewährt, erkennen die genannten Pädagogen Folgendes an: Die Knaben werden durch den Verkehr mit den Mädchen ſanfter, beſcheidener, anſtändiger; ſie gewinnen an Ehr- und Ordnungsliebe. Dagegen werden die Mädchen leichter vor falſcher Sentimentalität bewahrt, ſie verlieren die allzu große Schüchternheit und lernen ſich freier bewegen. Es iſt eine allgemeine Erfahrung, daß in gemiſchten Geſellſchaften die jungen Leute gewöhnlich mehr Anſtand beobachten, daß die Unterhaltung auf der einen Seite weniger roh und ausgelaſſen, auf der andern weniger gehaltlos und läppiſch iſt, als wenn Jünglinge und Jungfrauen nur mit ihresgleichen verkehren. Der rechte, edle Ton, die rechte ſittliche Haltung findet ſich meiſtens da, wo beide Geſchlechter in größerer Anzahl bei einander ſind. Ueber die ſexuellen Verirrungen bemerkt Harniſch a. a. O. S. 338: „Ich bin nach meiner Erfahrung der Meinung, daß gerade durch das Zuſammenſein von Knaben und Mädchen ein Grund zur Sittlichkeit gelegt wird, daß die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnſucht der Mädchen durch die Wirklichkeit ſich mäßigt, daß die Schamhaftigkeit ſich weit eher bei gehöriger Schulaufſicht erhalten wird, als wenn beide Theile getrennt ſind. Die Knaben, welche am wenigſten mit Mädchen zuſammenkommen, und die Mädchen, welche am wenigſten Knaben ſehen, ſind der Verführung am erſten ausgeſetzt. Sie gehören gewöhnlich zu den ſtillen Brunnen, die tief ſind. Es ſollen auch in der Regel die Knaben, welche keine Schweſtern haben, weit eher verführt werden können als die, welche mit Schweſtern aufwachſen. Jedes Abſperren reizt." Madame Necker L'education progressive III. 191 wünſcht darum, daß die Brüder ihre Freunde in die Geſellſchaft der Schweſtern mitbrächten. In der Schule gewöhnen ſich die Geſchlechter an einander, welche doch im Leben bei dem täglichen Verkehr, Volks- und Familienfeſten, Spinnſtuben u. ſ. w. zuſammenkommen. Kommen auch bisweilen Liebeleien vor, ſo ſind dieſe, weil ſie unter der Controle der Mitſchüler ſtehen, deren Neckereien herbeiführen, weniger bedenklich als ſonſt. Der Verfaſſer hat bei einer ſehr zahlreichen gemiſchten Volksſchule noch nie vom Zuſammenſein beider Geſchlechter, wohl aber vom unbewachten Verkehr von Knaben allein ſittliche Nachtheile wahrgenommen. Salzmann und Peſtalozzi hatten anfangs Knaben und Mädchen bei ihren Inſtituten, wenn auch nicht geradezu vereinigt, doch ſo verbunden, daß beide in häufige Berührung kamen, wie ſie verſichern, mehr zur Förderung der Sittlichkeit (Allg. Schulz. 1838. Nr. 125). In Sachſen-Weimar ſollen vor einigen Decennien mehrere Gemeinden die Aufhebung der eingeführten Trennung ver-

langt haben, „weil die Sinnlichkeit durch die Trennung auf eine höchſt gefährliche Weiſe gereizt werde“ (Allg. Schulz. 1838. Nr. 128).

Wenn alſo die bezeichneten ſittlichen Nachtheile nicht zu befürchten ſind, ſo kann das oben erwähnte didaktiſche Motiv um ſo eher Platz greifen, ſo daß man Denzel Recht geben muß, wenn er ſagt: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geſchlechte darf in der Volksſchule nie auf Koſten der Claſſeneintheilung nach Entwicklungsſtufen ſtattfinden.“ Einl. in die Erz. u. ſ. w. II. 260. Hergang S. 787. Auch Curtman nennt die Abtheilung nach Geſchlechtern verwerflich, ſo lange die unterrichtlichen Forderungen noch ſo wenig erfüllt ſind. Alſo in ſolchen Schulen, wo nur zwei oder drei Lehrer vorhanden ſind, da ſcheide man um ſo mehr nach Kenntniſſen, weil hier meiſtens die einfachen ländlichen Verhältniſſe obwalten, bei welchen weder um des Unterrichts noch der Erziehung willen eine Sonderung nach dem Geſchlechte Bedürfnis iſt. Curtman will das Dorf, wo eine ſittliche Nothwendigkeit der Trennung vorhanden ſei, in den pädagogiſchen Belagerungszuſtand erklären. Dagegen führt Palmer ein Beiſpiel an, daß die Schule eines größeren Dorfes nach dem Geſchlecht hätte getrennt werden müßen, weil die weibliche Jugend im Durchſchnitt ſchon im 13—14. Jahre ganz entwickelt ſei. Selbſt in den höheren Ständen kann die Vereinigung bei wenigen Kindern bei einem Hauslehrer oder kleineren Privatinſtituten ohne Bedenken gebilligt werden, weil unter ſolchen Umſtänden genaue Aufſicht und individuelle Behandlung möglich iſt. Sind 4 oder mehr Lehrer vorhanden, oder verlangt es der ſittliche, resp. unſittliche Zuſtand, ſo mag man vom 8—10. Jahre, je nach den Verhältniſſen auch vom Beginne der Schule an, die Geſchlechter trennen, dann aber auch vollſtändig. Dieſelben dürfen auch beim Confirmandenunterricht nicht wieder vereinigt werden, ſonſt wird die Gefahr in den Jahren der Entwicklung durch den Reiz der Neuheit um ſo größer. Die Schullocale müßen möglichſt auch räumlich geſchieden ſein, damit nicht beim Schulgang oder in den Zwiſchenſtunden oder an geheimen Orten bedenkliche Neckereien und Annäherungen ſtattfinden.

Wo die Geſchlechter vereinigt ſind, da iſt natürlich eine ſorgfältige Aufſicht und Ueberwachung dringendes Bedürfnis. Alle ſexuellen Beziehungen im naturgeſchichtlichen Unterricht, die Verirrungen der Unzucht in der Geſchichte, das ſechste Gebot, müßen mit beſonderer pädagogiſcher Weisheit behandelt werden. Wehe, wenn das Schamgefühl der Mädchen in Gegenwart der Knaben verletzt oder eine Schamröthe veranlaßt würde, welche zu Neckereien reizt! Daß die Subſellien geſondert und zweckmäßig geſtellt werden müßen, verſteht ſich von ſelbſt.

Die Verordnungen über den fraglichen Gegenſtand ſind ſehr verſchieden. Im Königreich Sachſen ſoll die Trennung in größeren ſtädtiſchen Schulen durch alle Claſſen, in kleineren Städten und größeren Dörfern in den oberen Claſſen bewerkſtelligt werden. In Kurheſſen ſollen ſchon bei zwei Lehrern die Geſchlechter getrennt werden, daß jedes Kind bei demſelben Lehrer bis zu ſeinem Austritt bleibt. In Weimar wird bei Volksſchulen die Trennung der Geſchlechter nur ausnahmsweiſe geſtattet. In Oeſterreich wird die Trennung für heilſam erklärt. In Heſſen-Darmſtadt ſoll bei drei Lehrern eine Trennung in der Oberclaſſe ſtattfinden. Ueber Baden vgl. Bd. I. S. 392.

K. Strack.

Geſchlechtliche Verirrungen. In dem Lebensalter, welches den Erzieher beſchäftigt, beobachtet man dreierlei Arten von geſchlechtlichen Verirrungen in dem weiteren Wortſinne. Es kann geſchehen, daß Knaben und Mädchen noch vor den Entwicklungsjahren, ebenſo, daß ſie während derſelben den Geſchlechtsact ausüben; beides namentlich in großen Städten, in welchen das Beſtehen öffentlicher Häuſer, privilegirter oder geduldeter, den Hauptgrund zur Verführung bildet. Sodann enthalten die Annalen der Strafrechtspflege und der gerichtlichen Medicin namentlich in Frankreich die traurigſten Belege für den leider nicht eben ſeltenen Misbrauch von Unmündigen beiderlei Geſchlechts zur natürlichen oder unnatürlichen Wolluſtbefriedigung von Erwachſenen, mei-

ſtens abgelebten Wüſtlingen, mitunter aber auch von Perſonen, welche mit den Opfern ihrer Lüſte als Blutsverwandte, Geiſtliche, Lehrer oder Erzieher in einer Beziehung ſtunden, welche derlei Verbrechen zum Schandfleck der Menſchheit ſtempeln. Drittens befaſſen die geſchlechtlichen Verirrungen jenen Misbrauch des eigenen Körpers zu unnatürlicher Wolluſt, welchen man mit Benennungen wie Onanie (im uneigentlichen Sinne gegenüber der urſprünglichen Bedeutung dieſes aus I. Moſ. 38, 9 abgeleiteten Ausdrucks), Selbſtbefleckung, Selbſtſchwächung, Masturbatio zu belegen pflegt. Dieſes Uebel als Leiden der Kindheit und Jugend iſt der beſondere Gegenſtand der folgenden Auseinanderſetzung.

Geiſtliche, namentlich katholiſchen Bekenntniſſes, Erzieher und Aerzte ſtimmen in der Anſicht überein, daß die heimliche Unzucht der bezeichneten Art ſeit dem Ende des vorigen Jahrhunderts eine die allgemeine Vorſtellung weit übertreffende Verbreitung beſitzt; für den Unterzeichneten iſt es jedoch keine feſtgeſtellte Sache, ob das Uebel in der That in dem Grade, wie man annimmt, eine Krankheit der neueren Zeit bilde oder ob nicht vielmehr die Aufmerkſamkeit der Erzieher und Aerzte in Frankreich und Deutſchland ſeit dem Erſcheinen der Schrift von S. A. Tiſſot „Von der Onanie; eine Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbſtbefleckung herrühren; latein. 1758; franzöſ. 1760; überſ. und mit Anmerk. von F. C. Kerſtens; Leipz. 1769, 1792, 1798“ und durch die ſeither überreich veröffentlichte mediciniſche, pädagogiſch-theologiſche und populäre Literatur auf die Geſchlechtsverirrungen hingelenkt wurde. Eine Zunahme des Uebels nach Grad und Ausbreitung vermögen wir allerdings um ſo weniger zu beſtreiten, als wir in Fehlern der neueren diätetiſchen wie der pädagogiſchen Erziehung die Hauptquellen dieſer Anomalie erkennen.

Die Onanie iſt zu betrachten hinſichtlich ihrer Urſachen, ihrer Folgen, ihrer Erkenntnis, ihrer Verhütung und Heilung.

Bei einem weit verbreiteten Uebel darf man zum voraus erwarten, die Gründe ſeiner Entſtehung ſeien mannigfaltiger Art und wurzeln überdies in allgemein gegebenen Verhältniſſen. Zunächſt wird zu unterſcheiden ſein zwiſchen der ſpontanen Entſtehung und jener durch Beiſpiel und Verführung. Unbeſtreitbar verfällt manches unverdorbene Kind dem Uebel durch das ſchlechte Beiſpiel von Schul- oder Spielgenoſſen oder durch directe Verführung erwachſener Perſonen, namentlich unſittlicher Dienſtboten und erfahrungsgemäß bieten die heimlichen Gemächer zumal der Mädchenſchulen und das Zuſammenſchlafen in Penſionaten und Erziehungsanſtalten die häufigſte Gelegenheit, während in der Familie neben der Scheu vor den Geſchwiſtern auch die ſtrengere Ueberwachung und individuellere Beobachtung in Anſchlag kommt. Die ärztliche Beobachtung lehrt jedoch die ſpontane Entſtehung als die vorherrſchende zu betrachten.

Es wäre überflüſſig und ein vergeblicher Verſuch, alle die Umſtände für ſich aufzuzählen, durch welche der erſte Misbrauch der Geſchlechtstheile herbeigeführt und der Anlaß zu weiteren Reizungen derſelben gegeben wird; die Einſicht dürfte vielmehr geſchärft werden, wenn wir die Urſachen unter einige Hauptkategorieen zuſammenfaſſen; wir erhalten dadurch zugleich einen allgemeinen Maßſtab für die moraliſche Beurtheilung der mit dem Uebel Behafteten.

Einmal gewöhnt ſich das Kind, der Knabe oder das Mädchen, mit den Geſchlechtstheilen zu ſpielen, ſie mechaniſch zu reizen und wenn hiebei eine Wolluſtempfindung hervorgerufen wurde, ebenſo wenn eine ſolche durch eine zufällige Reizung dieſer Theile zuſtandekam, ſucht es den gleichen Sinnenkitzel wieder hervorzubringen; auf dieſem Wege wird das Uebel zur Gewohnheit in einem Lebensalter, welches jede Einſicht in das Verderbliche, Unſittliche und Sündliche dieſer Manipulationen ausſchließt; ſolche Kinder ſieht man demgemäß ganz unbefangen dem ungluckſeligen Spiele ſich hingeben; wächst ſpäter die Ahnung des Schuldhaften dieſer Gewohnheit, ſo wird die Onanie von jetzt an geheim betrieben, das Verſtändnis der nachtheiligen Folgen iſt aber zu unklar und das ſittliche Gefühl zu ſchwach, um dem zur Gewohnheit gewordenen Triebe

zur Reizung der Genitalien und zur Befriedigung der dieſer Nervenſphäre eigenthümlichen Luſtempfindung immer widerſtehen zu können.

In vielen Fällen wird es keiner beſonderen Erklärung bedürfen, warum Kinder in den erſten Jahren oder ſpäter mit ihren Genitalien ſpielen; das Betaſten und Bewegen aller greifbaren Gegenſtände gehört zur kindlichen Entwicklung und daß ſich die Hände einmal auch an die Genitalien verirren, iſt um ſo begreiflicher, wenn die Kinder bei ſchlechter Pflege und Aufſicht, zumal in kranken Tagen, längere Zeit unbeſchäftigt im Bette liegen. Bei den Knaben kann ohnehin ſchon bei der Befriedigung eines natürlichen Bedürfniſſes, der Entleerung des Urins, die Berührung der Genitalien nicht vermieden werden.

Andererſeits kommen aber beſondere Veranlaſſungen vor, welche eine Blutüberfüllung jener Theile und eine Erregung ihrer Empfindungsnerven im allgemeinen oder eine Steigerung derſelben bis zur ſpecifiſchen Wolluſt herbeiführen. Unter den krankhaften Zuſtänden, welche hieher gehören, ſeien kurz genannt: Entzündung des praeputium und der glans penis, namentlich bei angeborener Phimoſe und örtlicher Unreinlichkeit, Entzündungen der weiblichen Schamtheile, namentlich bei Neigung zur Skrophelſucht, bei beiden Geſchlechtern juckende Ausſchläge in der Umgegend, Maſtdarmwürmer und Blaſenleiden; hieher gehört auch die Erfahrung, daß Kinder, welche an nächtlichem Bettpiſſen leiden, leicht der Onanie verfallen, und der mächtige Antrieb zur Luſtbefriedigung, wenn Ruthenſchläge u. dgl. auf den Hintern eine entzündliche Reizung desſelben und der angrenzenden Theile verurſachten. Selbſt eine augenblickliche Angſt (wenn z. B. das Kind nach Hauſe eilt und ſich ängſtet, es möchte zu ſpät kommen) kann die Wirkung einer unwillkürlichen mit Samenergießung und Wolluſtgefühl verbundenen Reizung haben. Sodann iſt ausdrücklich zu bemerken, daß die directe Reizung der Genitalien von gewiſſenloſen Ammen und Wärterinnen ausgeübt wird, um unruhige Kinder durch einen ſolchen Kitzel zu geſchweigen.

Unter den zufälligen Umſtänden, welche in der angegebenen Weiſe die gefährliche örtliche Erregung der Genitalien zuwege bringen können, möchten folgende in praktiſcher Beziehung die nennenswürdigeren ſein und namentlich für die ſpätere Kindheit, in welcher ſich die pſychiſchen Urſachen der Verirrung häufen, Beachtung verdienen. Der von den Aerzten Erection genannte Zuſtand der Schamtheile, welcher meiſtens mit einer Steigerung der Geſchlechtsempfindung einhergeht, entſteht auf ſomatiſchem Wege am häufigſten, wenn Erregung des Blutes durch eine reichliche oder üppige, namentlich ſpät Abends genoſſene Mahlzeit oder durch erhitzende Getränke und die Wärme von weichen Betten, wenn dieſe und die Anfüllung der Blaſe und des Maſtdarms im wachen Zuſtande, alſo namentlich beim Zubettebleiben nach dem Erwachen, ferner wenn örtliche Wärme mit mechaniſcher Reizung — Fahren im gepolſterten Wagen, Gehen in engen Beinkleidern, Schaukeln auf den Knieen, Zuſammenpreſſen der über einander geſchlagenen Beine, Reiten auf Spielgegenſtänden u. ſ. w. — zuſammenwirken.

Die zweite Quelle des Uebels iſt ein für den Nichtarzt in ſeiner ſpecifiſchen Bedeutung leider ſchwer aufzufaſſender, meines Erachtens vor allem zu beherzigender Zuſtand von gleichzeitiger Schwächlichkeit des ganzen Menſchen nach leiblicher wie geiſtiger Beziehung, und zwar ein Zuſtand, der als das überaus häufige Ergebnis einer falſch geleiteten Erziehung ſich kundgiebt. Von den älteren Aerzten hat unter anderen Moſt, von den neueren der als Pädagoge bewährte Dr. Kern zu Leipzig *) auf dieſen Zuſammenhang aufmerkſam gemacht. Die zu frühe oder den Kräften des Einzelnen nicht angemeſſene Anſtrengung der pſychiſchen Functionen bei gleichzeitiger Vernachläßigung der für die phyſiſche wie für die moraliſche Geſundheit unentbehrlichen Ausbildung des Körpers bedingt auf rein ſomatiſchem Gebiet eine Ueberreizung des Nervenſyſtems, welche unter begünſtigenden Umſtänden ſpeciell eine Steigerung der Geſchlechtsempfindungen

*) Verhandlungen der Naturforſcher und Aerzte zu Karlsruhe im Jahre 1858.

und der ihnen entſprechenden Triebe zur Folge hat; die krankhafte Befriedigung derſelben iſt ſodann andererſeits dadurch angebahnt, daß an der Entkräftung des Organismus die pſychiſche Sphäre theilnimmt; bei der Wechſelwirkung von Gehirn-, beziehungsweiſe pſychiſcher Thätigkeit und dem Geiſte wird ein krankhafter Zuſtand jener auch in dieſem pathologiſche Erſcheinungen nach ſich ziehen, und dieſe werden um ſo mehr die Geſchlechtsverhältniſſe berühren, als von früherer Zeit her der zunächſt unbewußte Misbrauch der Genitalien fortgeſchleppt wurde, als ferner die aufgezählten ſomatiſchen Urſachen in dem Knabenalter in Wirkſamkeit bleiben und als endlich jetzt auch das dritte Moment, die vorzeitige oder übermäßige Entwicklung der Geſchlechtlichkeit und das Vorwiegen geſchlechtlicher Vorſtellungen, mit anderen Worten die Gedankenunzucht, die pſychiſche Onanie, hinzutreten.

Die Urſachen einer abnormen Entwicklung der Geſchlechtlichkeit wurden in dem Artikel „Entwicklungsperiode“ dargelegt, daher hier im weſentlichen eine Hinweiſung auf jene Schilderung genügt; jedoch die Rückſicht auf das Knaben- und Mädchenalter erfordert, daß einzelne der für dieſe Altersſtufe beſonders wichtigen pſychiſchen Urſachen der Geſchlechtsverirrung noch beſonders behandelt werden. Ihre gemeinſame unmittelbare Folge beſteht in dem Hinlenken der Aufmerkſamkeit auf die Zeugungstheile, den Unterſchied der Geſchlechter und auf die Geheimniſſe der ſexuellen Functionen. Hierher gehört es, wenn man Kinder ſich entblößen läßt, über ihre Nacktheit ſchäckert, ebenſo wenn heranwachſende Knaben und Mädchen beim An- und Auskleiden, beim gemeinſchaftlichen Baden und Schlafen, beim Beſuche der geheimen Orte u. dgl. ſich ſchamlos betragen dürfen; ferner das Anhören zweideutiger Reden oder unverhohlener Geſpräche über die Geſchlechtsverhältniſſe, das Anſchauen gewiſſer ſinnlicher Liebkoſungen oder ſchlüpfriger Bilder und das Leſen verführeriſcher oder allzu unverhüllter ſexueller Darſtellungen. In letzterer Hinſicht müßen zahlreiche Stellen des Alten Teſtaments Bedenken erregen; überſchlägt ſie der Lehrer, ſo wird ſie die Neugierde um ſo ſicherer aufſuchen und die Wißbegierde auch unverdorbener Kinder über ihren Inhalt nachdenken; giebt der Lehrer eine ausweichende Erklärung, ſo werden ſich häufig einzelne allzu früh aufgeklärte Kinder finden, welche ihr halbes oder ganzes Wiſſen unter ihren Genoſſen in Umlauf ſetzen und die Unbefangenheit der Kinder wie ihr unbedingtes Zutrauen zum Lehrer hat ein Ende. *)

Ehe wir dieſen Abſchnitt verlaſſen, ſei noch eine Bemerkung beigefügt, warum gleiche Urſachen in Bezug auf geſchlechtliche Verirrungen nicht gleiche Wirkungen hervorrufen. Auf der einen Seite hängt gewiß der größere oder geringere Widerſtand gegen die Lockungen der Sinnlichkeit von der ſittlichen und religiöſen Ausbildung eines Individuums ab, auf der anderen muß aber vom Beobachter der menſchlichen Natur betont werden, wie ſehr verſchiedenen Grades in den Entwicklungsjahren und der Jugend der Geſchlechtstrieb ſich äußere und wie Zeiten geſteigerter geſchlechtlicher Erregung eintreten, welche zumal bei einer Trübung des Bewußtſeins, z. B. durch geiſtige Getränke, das normale Verhältnis zwiſchen Sinnlichkeit und Vernünftigkeit verrücken, die moraliſche Zurechnungsfähigkeit beſchränken oder aufheben und daher einzelne Rückfälle zu der als Sünde und Uebel anerkannten und gemiedenen früheren Gewohnheit oder ſtatt derſelben einzelne natürliche Ausſchweifungen herbeiführen.

Bei der Betrachtung der Folgen der Selbſtbefleckung muß uns vor allem klar ſein, daß je nach dem Grade derſelben, nach dem Alter und Geſchlechte, der ganzen Organiſation und den Lebensverhältniſſen des Individuums, endlich je nach der Betheiligung der Phantaſie die Wirkungen ſich verſchieden geſtalten werden. Der größte Irrthum iſt die Annahme eines allgemeinen Krankheitsbildes; abgeſehen von der Beobachtung verſchiedener von dem Uebel Befallener lehrt ſchon die Vergleichung der einzelnen

*) Was die Behandlung ſolcher Stellen betrifft, ſo verweiſen wir auf den Art. Bibelleſen Bd. I. S. 632 f. D. Red.

literariſchen Beſchreibungen unter einander, daß ihre Zeichnung und Färbung die größten Verſchiedenheiten bietet; am wenigſten darf man auf einzelne Erſcheinungen, als wären ſie ſichere Merkmale, Gewicht legen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Folgeerſcheinungen müßen wir daher den Satz aufſtellen, aus dieſen allein laſſe ſich auf das Vorhandenſein des Uebels nur dann mit Wahrſcheinlichkeit oder Sicherheit ſchließen, wenn eine aus keiner anderen Urſache zu erklärende krankhafte Veränderung eines Individuums nach ſeiner phyſiſchen und pſychiſchen Seite ſich entwickelt. Hiemit iſt auf die gewiß unterſchätzte Gefahr einer Verwechſelung der Krankheitszeichen der Onanie mit dem Symptomencomplexe z. B. bei Wurmleiden, Skrophelu und Tuberkeln im Knabenalter, oder bei zufälligen Leiden der Geſchlechtsſphäre, chlorotiſcher Blutmiſchung und hyſteriſcher Nervenreizung während und nach der Pubertätszeit aufmerkſam gemacht. Der erfahrene Beobachter mag immerhin aus einer gewiſſen Geſammtheit von Erſcheinungen ſich leicht ein wahrſcheinliches Urtheil bilden können, zum heilenden Einſchreiten ſollte er ſich jedoch erſt nach dem Erheben ſicherer Zeichen entſchließen, wenn er nicht andere allgemeine Warnungen u. dgl. bei bloßem Verdachte für gerechtfertigt hält. Endlich bleiben einzelne Verirrungen ohne Spuren und Folgen.

Die Folgen geſtalten ſich nach der Art und noch mehr nach ihrem Grade verſchieden, je nachdem es ſich bloß um unbewußte oder mit unvollſtändiger Einſicht und geringer Betheiligung der Phantaſie gebliebene Maſturbation, oder aber um die unnatürliche Befriedigung des von pſychiſcher Seite angeregten Geſchlechtstriebes mit den im heranreifenden Alter unausbleiblichen Seelenkämpfen handelt; ſodann iſt zwar Huſeland, überhaupt die Mehrzahl der Schriftſteller, in der Schätzung der durch den materiellen Verluſt ſich ergebenden Nachtheile viel zu weit gegangen. Den Säfteverluſt bei Einer Entleerung mit dem bei einer Aderläſſe zu vergleichen, iſt eine arge Uebertreibung. Ganz gleichgültig verhält es ſich jedoch keineswegs, ob je nach dem Geſchlechte und Alter Samenentleerungen die Geſchlechtsreizung begleiten oder nicht, und es iſt die Gefahr am größten, wenn bei vorzeitiger Pubertät viel Zeugungsflüſſigkeit infolge der Reizung der Organe bereitet und entleert wird.

Die folgende phyſiologiſch begründete Skizze der Wirkungen iſt daher durchaus nicht als ein Krankheitsbild, als ein diagnoſtiſcher Kanon zu betrachten, ſondern deutet uns an, in welchen Gebieten des Organismus die Nachtheile im allgemeinen ſich offenbaren können, und eben deshalb iſt das Detailliren derſelben unterlaſſen.

Der örtliche Misbrauch der Genitalien bedingt den Aerzten bekannte Formveränderungen, nach Umſtänden entzündliche Zuſtände, als ſchwerſte, ſtets der ſtrengſten ärztlichen Behandlung bedürftige Folge die Spermatorrhöe. Reizzuſtände der benachbarten Blaſe ſind häufige Begleiter. Sodann bewirkt die örtliche Nervenreizung durch Uebertragung auf die Nervencentren die mannigfaltigſten Störungen im Gebiete der Empfindung, Bewegung und der pſychiſchen Thätigkeit. Die Betheiligung zunächſt des Rückenmarks äußert ſich bei habitueller Onanie ſtets durch Aſthenie unter den folgenden Zeichen: unwillkürliche Bewegungen bei plötzlichen Sinneseindrücken, raſches Erlahmen der willkürlichen Muskelthätigkeit, verminderte Energie der Ortsbewegung, Zittern der Hände und Schwanken bei längerem Stehen ohne ſeitlichen Stützpunct; ſchwerere Folgen, namentlich die von den Reuigen ſo ſehr gefürchtete Impotenz und die ſog. Rückgratsſchwindſucht (Tabes dorsalis) ſind ſelten. Sodann die Ueberreizung des verlängerten Markes führt bei gegebener Dispoſition zu Krampfkrankheiten, namentlich zur fallenden Sucht (Epilepſie), glücklicher Weiſe ſelten. Abnahme der Energie einzelner höherer Sinne kann vorkommen; charakteriſtiſch aber iſt die in ihrer Erſcheinung allerdings ſehr mannigfaltige Aenderung der Gehirn- und pſychiſchen Functionen. Am allgemeinſten beobachtet man bei Knaben eine ungünſtige Aenderung ihres ganzen Weſens: große Reizbarkeit oder Apathie, Nachlaß des Lerneifers, Schwäche des Gedächtniſſes, oft krankhafte Willensſchwäche, dabei ein ſcheues, zurückgezogenes, ſchleichendes Weſen. Iſt die

Infection der Phantaſie vorherrſchend geworden, ſo verräth ſich dieſe Verirrung der Vorſtellungen durch die Erregung bei allem, was in irgend einer Beziehung zu geſchlechtlichen Dingen ſteht, das Zurückziehen von den lärmenden und Kraftaufwand erfordernden Spielen und Uebungen und das Aufſuchen der Einſamkeit.

Die ſecundären pſychiſchen Folgen ſind größtentheils davon abhängig, daß in den Entwicklungsjahren oder in der Jugend das Geſundheitsſchädliche des Uebels zum Verſtändnis kommt und Reue, tiefſtes Schamgefühl, nicht ſelten eine Verzweiflung an ſich ſelbſt, zumal nach Rückfällen, das Bewußtſein beherrſcht; in dieſem Zuſtande liegt die größte Wahrſcheinlichkeit der Heilung, aber auch die Gefahr eines Uebergangs zur Hyſterie, Hypochondrie und eigentlichen Seelenſtörung. Aus der Concurrenz von Halluci-nationen und Melancholie bildet ſich leicht Verrücktheit. Die pſychiſche Degeneration, unterſtützt durch Epilepſie, führt leider ſehr häufig zum Blödſinn, endlich ſchwere Formen der Hypochondrie und Melancholie entſtehen leicht einmal bei wirklicher körperlicher Erkrankung, zumal bei abnormen Empfindungen in gewiſſen Nervengebieten und bei Spermatorrhöe, ſodann bei falſcher Belehrung. Die Uebertreibungen in wohlgemeinten Schriften über Onanie, noch mehr aber die ſchändliche Speculation einer jetzt ihr Unweſen treibenden populären Literatur, welche, um Käufer für ein Geheimmittel oder Kunden für einen „in der Behandlung der Geſchlechtskrankheiten beſonders erfahrenen Arzt“ zu werben, die Behafteten gefliſſentlich in größte Sorge und Angſt ſetzt, dazu nicht ſelten eine Geldſumme zu erpreſſen ſucht, welche das Vermögen der Unglücklichen überſteigt, bewirken ſehr häufig eine dauernde krankhafte Richtung auf die Beobachtung der Körperzuſtände oder bei gefühlvollen Naturen Schwermuth. Auch allzu ſtrenge Einwirkungen der Beichtväter, man denke namentlich an die Jeſuitenmiſſionen, können notoriſch dieſen Ausgang herbeiführen.

Die Folgen in anderen Gebieten des Organismus, auf welche jetzt überzugehen iſt, äußern ſich ſchon in den Knaben- und Mädchenjahren und müßen als minder charakteriſtiſch behutſam beurtheilt werden. Conſenſuell leidet beſonders der Magen, daher Störungen der Verdauung und Stirnkopfſchmerz häufig eintreten; Herzklopfen nach geringen phyſiſchen und pſychiſchen Bewegungen und Blutſtockungen in einzelnen Venen, namentlich unter den Augen, ſind vielgenannte Merkmale; wichtiger jedoch iſt die ſchlechte Ernährung, namentlich geringe Entwicklung der Muskeln zuſammen mit lebloſer, ſchlechter Haut und häufigen Puſtelausſchlägen; dieſe ſind übrigens etwas alltägliches in den Pubertätsjahren und die Magerkeit für ſich iſt ein häufiges Attribut des raſchen Wachsthums.

Die Erkenntnis, daß der Einzelne mit dem Uebel behaftet ſei, kann ſich ſtützen auf Denunciation, auf Ertappen während der That und auf ſonſtige Ueberführung, endlich auf directes oder indirectes Eingeſtändnis. Iſt der Verdacht erwacht, ſo werden Eltern und Erzieher, ehe ſie weiter gehen, durch nähere Beobachtung den Sachverhalt tiefer zu ergründen ſuchen; auch das Ueberraſchen auf der That wird alsdann eher möglich ſein. Man beachte beſonders, ob nicht in vermeintlich unbewachten Augenblicken die Hände zu den Genitalien geführt, unanſtändige Stellungen oder Bewegungen vorgenommen werden, ob nicht beim Ueberraſchen nach dem Zubettegehen oder nach einem langen Aufenthalte auf dem heimlichen Gemache u. dgl. eine auffallende Erregung und Verlegenheit beim Befragen nach dem Grunde zu bemerken iſt. Flecken in der Leib- und Bettwäſche von Mädchen ſind nicht charakteriſtiſch, bei häufigerem Vorkommen neben ſonſtiger Reinlichkeit beziehen ſie ſich aber auf einen Schleimfluß u. dgl., alſo etwas krankhaftes und daher näher zu beachtendes oder auf Maſturbation. Eigenthümlich ſind die Samenflecken in den Nachtkleidern und der Bettwäſche; erſcheinen ſie ſelten, ſo können ſie auf den normalen nächtlichen Pollutionen beruhen; häufige Flecken, ebenſo die Spuren von Tagespollutionen, ſeien ſie willkürlich oder unwillkürlich entſtandene, betrachte man ſtets als abnorm und wenn auch die ein-

zelne Entleerung eine zufällige war, darf man doch in der Regel auf phyſiſche oder pſychiſche Onanie ſchließen.

Wie ſoll nun verfahren werden, wenn man das Vorhandenſein des Uebels erſchloſſen hat und durch eine Unterredung mit dem Befleckten für ſich ſelbſt die volle Ueberzeugung gewinnen und ſodann die heilenden Maßregeln einleiten will? Bekanntlich erfolgt ein offenes Geſtändnis zumal bei Knaben ſelten und um ſo weniger, je mehr die Furcht vor Strafe und die Ausſicht des erfolgreichen Abläugnens vorherrſcht. Man wird daher in einer ernſten, aber liebevoll bekümmerten Weiſe den Verdächtigen auf die unläugbaren Thatſachen, namentlich auf die Veränderung ſeines pſychiſchen Weſens und auf die Anzeichen geſtörter Geſundheit, endlich auf die angeführten directen Indicien aufmerkſam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zuſammenhang mit den Geſchlechtsſünden nur dem Sachverſtändigen bekannt iſt, und aus ihrem Zugeſtändnis einen überraſchenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich Befleckten bei einer ſolchen Unterredung wird den Menſchenkenner genugſam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntniſſes, wenn ſchließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, von ſeiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der Unſchuldige, zumal der noch keine Vorſtellung von der fraglichen Verirrung beſitzt, wird ſich leicht unterſcheiden von dem verſtockten Schuldbewußten. Ein Geſtändnis wird eher auf Fragen nach einzelnen unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.

Die Heilung des Uebels, wenn es zum Laſter geworden iſt, gelingt in den Knaben- und Mädchenjahren ſchwer, leichter in der Jugend; in dieſem Zeitraume geht es aber häufig über in natürliche geſchlechtliche Ausſchweifungen, zumal bei Jünglingen, oder wenn auch der mechaniſche Misbrauch unterlaſſen bleibt, beſteht doch bei beiden Geſchlechtern die Ausſchweifung der Phantaſie noch fort. Ob die Folgen heilbar ſein werden, hängt ganz von ihrer Beſchaffenheit ab; im allgemeinen lehrt die Erfahrung, daß eine gewiſſe Schwächlichkeit des Organismus bis in das gereifte Mannesalter und ſelbſt lebenslänglich fortbeſteht; war Hypochondrie oder Hyſterie oder Epilepſie oder Seelenſtörung zuſtandegekommen, ſo iſt eine dauernde und vollſtändige Herſtellung der Geſundheit nicht mehr zu erwarten. Bei dieſer Sachlage und bei der ebenſo weſentlichen Rückſicht auf die Verderbnis des Charakters beſteht die erſte und weſentlichſte Aufgabe des Erziehers und Arztes in der Verhütung.

Bei den weit verbreiteten Wurzeln der geſchlechtlichen Verirrungen und den tauſenderlei, bei der beſten Aufſicht und Erziehung nicht völlig zu vermeidenden Gelegenheitsurſachen handelt es ſich vor allem einmal darum, daß das Kind ſich nicht an Manipulationen gewöhne, deren Gefahr und Unſittlichkeit es nicht kennt, welche ſich aber bei Gewöhnung an dieſelben und bei Theilnahme der Phantaſie zum Laſter geſtalten. Deshalb ſind die unter den Urſachen erwähnten Krankheitsreize, die ſchmutzigen Handlungen anderer Perſonen u. ſ. w. zu verhüten und zu unterdrücken und iſt keinerlei Spielerei mit den Geſchlechtstheilen zu dulden; das einzige Gegenmittel bei kleinen Kindern ſind unnachſichtliche Schläge auf die Hand; dieſe Zucht wird bei geſunden Kindern und bei großer Aufmerkſamkeit der Mutter das Uebel im Keime ertödten. Sobald das Kind die nöthige Faſſungskraft beſitzt, bezeichne man ihm jederlei Betaſtung der Schamtheile als eine ekelhafte, unſaubere Handlung, deren ſich jedes gute Kind zu ſchämen habe. Sodann aber muß beim Knaben und Mädchen, wie ſpäter in den Entwicklungsjahren die Geſammtheit der Erziehung eine ſolche harmoniſche Entwicklung und kräftige Geſundheit des ganzen Menſchen, des Leibes wie des Geiſtes erſtreben, daß derſelbe phyſiſch und moraliſch in den Stand geſetzt werde, den Anreizen zu Wolluſtſünden zu widerſtehen. Zu dieſer Hauptſache tritt als zweites Moment das Verhüten aller der Umſtände, welche auf ſomatiſchem oder auf pſychiſchem Wege die Luſtempfindung anregen und ſteigern und in der Seele geſchlechtliche Vorſtellungen erwecken. Die Prophylaxe der Onanie beſteht alſo im Grunde in nichts andrem als einer guten, die

ſinnliche wie die vernünftige Natur des Menſchen gleich würdigenden Erziehung; ohne dieſe bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlaſſungen Stümperei und die beſondere Rückſicht auf die geſchlechtlichen Verirrungen iſt nur als Accidens zu betrachten.

Speciell iſt auf einen häufigen Fehler in der Art der Verhütungsmaßregeln aufmerkſam zu machen. Manche Eltern warnen ſehr häufig und in einem beſonders ernſten und feierlichen Tone, auch ohne Angabe von Gründen, vor dem Verſtecken der Hände in den Kleidern und unter der Bettdecke, vor dem Uebereinanderſchlagen der Beine u. dgl.; die Kinder vermuthen alsdann einen beſondern Hintergedanken, grübeln über denſelben und können bei richtiger Vermuthung gerade zu den verbotenen Manipulationen angereizt werden. Dieſe zur Schau getragene Abſichtlichkeit ſchadet aber auch dann, wenn das ſtetige Mistrauen unberechtigt iſt.

Von großem Belange iſt weiter die Frage nach den directen Vorbauungsmitteln. Einmal handelt es ſich um die Ausſchließung überwieſener oder dringend verdächtiger Onaniſten aus der öffentlichen Schule oder der Erziehungsanſtalt, um die übrigen Schüler und Zöglinge vor der Anſteckung zu ſichern. Den Vorſtehern von Penſionaten wird es allerdings vollkommen zuſtehen, ein verdorbenes Glied ihrer Familie abzuwerfen; bei den öffentlichen Schulen kommt aber in Betracht, daß der Ausgeſtoßene dennoch wieder in einer andern Anſtalt wird aufgenommen werden, daß ſomit die Gefahr für eine neue Reihe von Kindern eintritt, daß weiter durch eine empfindliche Züchtigung jedem weiteren Verſuche einer Mittheilung des Uebels wird vorgebaut werden können, daß endlich die in der Ausſchließung aus der öffentlichen Schule liegende Beſchimpfung auf den Charakter des Betroffenen an und für ſich, und beſonders, weil die Maßregel als Strafe für einen einzelnen unter vielen Schuldigen ungerecht iſt, den ſchlimmſten Einfluß haben kann.

Sodann beſteht die Streitfrage, ob einem Einzelnen, der verdächtig iſt, und ob einer ganzen Schulclaſſe, welche in der Regel eine Anzahl mehr oder weniger Befallener in ſich ſchließen wird, eine beſondere Belehrung und Warnung vor den geheimen Sünden irgend wie zu ertheilen ſei? Für dieſe Maßregel, gleichviel, ob ſie nach Umſtänden vom Erzieher, von einem der Eltern unmittelbar oder mittelſt eines paſſenden gedruckten Rathes ausgeführt wird, macht man die Unmöglichkeit einer ſicheren Erkenntnis aller Befallenen, die Häufigkeit des Uebels, die geringe Wirkſamkeit anderer ſpecieller Mittel, die Angewöhnung an die Reizungen, ohne ruhige Erkenntnis ihrer Gefahren und beſonders die Möglichkeit geltend, daß die Verekelung des Uebels und die Furcht vor ſeinen Folgen die Befallenen heile und die Unſchuldigen bewahre. Von der andern Seite muß dagegen erinnert werden, wenn auch die Belehrung die Geheimniſſe der Zeugung unberührt laſſe, verletze man doch durch Mittheilung eines ſchmutzigen Laſters die kindliche Harmloſigkeit aufs tiefſte und könne bei den in der menſchlichen Natur liegenden Anreizen zum Verbotenen das Uebel geradezu befördern. Das Mittel iſt alſo jedenfalls ein zweiſchneidiges; ob man ſich dafür oder dagegen entſcheidet, wird weſentlich von der vergleichenden Abſchätzung des zu erwartenden Schadens und Nutzens abhängen; leider iſt hiebei aber nicht einzuſehen, wie ein ſtrenger Beweis für das Ueberwiegen des einen oder des anderen geführt werden kann. Nach meinem ſubjectiven Ermeſſen nehme ich an, daß die große Mehrzahl der Kinder in den Volksſchulen frühe über die Geſchlechtsverhältniſſe halbwegs aufgeklärt wird, daß ſomit einer der Gegengründe im allgemeinen wenig beſagt; dagegen beſtreite ich nicht entfernt die Gefahr für harmloſe Kinder und überdies geſtehe ich den Eltern die Berechtigung zu, ſich derartige allgemeine Belehrungen zu verbitten.

Der Inhalt der Belehrungen fällt mit der Materie der moraliſchen Heilmittel des Uebels zuſammen.

Die großen Schwierigkeiten der Heilung wurden zum Theil angedeutet; hier ſei beſonders die Erfahrung geltend gemacht, daß einzelne Mittel höchſt unzuverläßig ſind; es bedarf neben dem ernſten Willen zur Beſſerung, welcher ſtets die erſte Heilbedingung

ausmacht, ſobald das Uebel nicht mehr als bloß mechaniſche Gewohnheit zu betrachten iſt, eines Zuſammenwirkens der moraliſchen, diätetiſchen und nach Umſtänden der mediciniſchen Agentien und gleichzeitig müßen die aus der voranſtehenden Darſtellung und den einſchlagenden Bemerkungen über die Entwicklungsjahre fließenden Regeln der Prophylaxe ſorgfältig und nach Maßgabe der individuellen Verhältniſſe, doch ja nie ſchablonenmäßig und roh empiriſch, eingehalten werden.

Die mediciniſchen Mittel im weiteſten Sinne ſind angezeigt, wenn ein körperlicher Krankheitszuſtand, ebenſo wenn eine Seelenſtörung das Uebel unterhält oder umgekehrt durch die unnatürliche Ausſchweifung bedingt wird; ebenſo wenn die Erregung des Geſchlechtstriebes eine krankhafte im engeren Sinne geworden iſt.

Der geringe Werth der mechaniſchen, der Zwangsmittel, iſt anerkannt, doch kann ihr Gebrauch in beſonderen Fällen zweckmäßig ſein. Die Infibulation gilt für obſolet; Gürtel mit Schenkelriemen, an denen man eine Art Gitterwerk von Silber oder Platin befeſtigt, um namentlich den Tag über das Betaſten der Schamtheile unmöglich zu machen, ſind zumal bei Mädchen unſicher; bei dieſer, wie faſt bei jeder mechaniſchen Beſchränkung, kann die Reizung der Theile gleichwohl ausgeübt werden. Das bloße Befeſtigen der Hände an den Bettſtücken oder ihre Verwahrung mit einem Fauſthandſchuh aus grober Leinwand oder aus rauhem Leder iſt für ſich unzureichend; es müßen durchaus auch die Beine durch Riemen u. dgl. feſtgehalten werden. In den Irrenanſtalten bedient man ſich häufig der Zwangsjacke, oft neben dem Einbinden in den engliſchen Stuhl.

Solche Mittel ſind geeignet, wenn die Heilung einer ſchweren complicirenden Krankheit, z. B. der Epilepſie oder einer Rückenmarkslähmung von dem Aufhören der Maſturbation weſentlich abhängt; ebenſo wenn bei krankhaft geſteigertem Triebe der ſeiner ſelbſt unmächtige Kranke die mechaniſche Unterſtützung ſeines guten Vorſatzes verlangt.

Die Wichtigkeit der diätetiſchen Mittel wird aus dem Geſagten genugſam hervorgehen; gleichwohl warnen wir auch hier vor der Ueberſchätzung einzelner Encheireſen, welche manchmal verordnet werden, als gäbe es ſpecifiſche Recepte gegen Onanie. Wir meinen namentlich gymnaſtiſche Uebungen und die Anwendung der Kälte unter der Form von Waſchungen, Sitz- oder Vollbädern. Methodiſche Muskelübungen beſitzen als Mittel für die Entwicklung des Körpers und beſonders zur Ableitung und Beruhigung des durch geiſtige Arbeit überreizten Gehirnlebens, ſolchen Werth, daß die bloßen Turnſtunden einmal oder zweimal wöchentlich durch tägliche Muskelübung und wäre ſie der einfachſten Art, z. B. Bewegungen der Arme an den ſog. Handgewichten, zu ergänzen ſind. Sodann verlangt die Muskelſchwäche der Befallenen eine ihrem Kräftezuſtand angemeſſene Abänderung der herkömmlichen Uebungen. Sitzbäder ſollten nur vom Arzt verordnet, Flußbäder nie in zu ſtark bewegtem Waſſer und in guter Geſellſchaft genommen und die kalten Waſchungen ſollten auf die Morgenzeit beſchränkt werden; ſonſt kann die Anwendung der Bäder wie der Waſchungen eine ſchlimme örtliche Reizung herbeiführen.

Die richtige Auswahl und Anwendung endlich der moraliſchen Mittel iſt nur Sache des menſchenfreundlichen und erfahrenen Erwachſenen, welcher durch ſeine Stellung zum Befleckten berechtigt iſt, in ſeine tiefſten Geheimniſſe zu dringen. Die Leitung des Verirrten muß je nach ſeinem Alter, ſeiner intellectuellen und ſittlichen Entwicklung, ſeiner natürlichen Verſtandes- und Gemüthsanlage und nach Dauer, Grad und Folgen des Uebels bemeſſen werden; daher laſſen ſich nur die allgemeinſten Geſichtspuncte des Verfahrens aufſtellen und iſt die individualiſirte perſönliche Belehrung und Warnung auch dem beſten gedruckten Rathe vorzuziehen.

Der Erzieher wende ſich zunächſt an den Verſtand; er lege unumwunden dar, welche Folgen das Uebel bisher gehabt habe, namentlich welche Schwächung des Körpers und der geiſtigen Functionen aus dem Geſchlechtsmisbrauche hervorgegangen ſeien, und knüpfe daran eine ernſte Belehrung über die möglichen ſchwereren Einbußen an Ge-

ſundheit, Lebensdauer und Lebensglück, wenn dem Laſter nicht entſagt werde. Die Belehrung durch Bücher verfehlt gerade in dieſem Stück leicht ihren Zweck, weil die Vergleichung des eigenen relativ günſtigen Zuſtandes mit der extremen Darſtellung der Schriftſteller den Gedanken an Uebertreibung zum Zweck des Abſchreckens und der Ungefährlichkeit des Laſters nahe legt; noch gefährlicher iſt der gegentheilige Erfolg, wenn die Verzweiflung an der eigenen Geſundheit Platz greift. Sodann ermahne der Erzieher zur ſtrengſten Aufmerkſamkeit auf die Umſtände, unter welchen der Anreiz zur einzelnen Sünde ſich entwickelt, und dringe auf das ängſtliche Vermeiden ſolcher Gelegenheitsurſachen.

Durch die Furcht vor empfindlichen Strafen zu wirken, iſt gewiß das zweckmäßigſte, wenn es ſich nur um ſchlechte Gewohnheiten der Kinder handelt; bei Knaben und Mädchen wird der Erfolg häufig nur im ſorgfältigen Verheimlichen der Manipulationen und ihrer Spuren beſtehen. Einzelne Strafen, wie Einſperren ohne die Zeit erſchöpfende Arbeit, ſind völlig verwerflich.

Um auf das Gefühl zu wirken, berufe man ſich auf die eigene Ehrliebe, welche die tödtlichſte Verletzung erführe, wenn das ſchändliche, den Menſchen dem Affen gleichſtellende Laſter den Altersgenoſſen, den Eltern u. ſ. w. bekannt würde; dabei laſſe man die Möglichkeit durchblicken, daß man die Behafteten als ſolche errathen könne. Endlich auf religiös geſtimmte Gemüther wirkt am tiefſten der Gedanke an die Bekümmernis der Eltern über ihr geſunkenes Kind und die Berufung an die verurtheilende Stimme des eigenen Gewiſſens; ſolche Naturen werden unter Leitung ihres ſchärferen Gewiſſens und unter häufigem Aufblick zu Gott mancher Gefahr entgehen, ſie werden aber auch einzelnen Verſuchungen erliegen und alsdann eher des Troſtes als der Strenge bedürfen. — In Bezug auf die Perſon des Rathgebers bemerken erfahrene Erzieher, daß verſtändige Mitſchüler durch ihre Warnungen meiſtenthells mehr fruchten als die Vorgeſetzten; dieſen wie den Eltern wird es alſo zukommen, ſich einer ſolchen Mittelsperſon zu bedienen. Daß ſich die Auswahl unter den moraliſchen Heilmitteln und die Art ihrer Verbindung vor allem nach dem Alter und der geiſtigen Entwicklung des Behafteten beſtimme, bedarf keiner Erörterung.

Literatur. Die medicinlſche Specialliteratur (bis 1842) ſ. bei Stark, Allgemeine Pathologie; 2. Ausgabe I. §. 441; kurz berührt wird der Gegenſtand in den Schriften über allgemeine und über ſpecielle Pathologie, in einzelnen Monographien über Geſchlechtskrankheiten, z. B. Lallemand, des pertes seminales involontaires; Paris et Montpellier 1836—1842, und in den Werken über Hygieine und Medicinalpolizei, z. B. Pappenheim, Sanitätspolizei, 1858—59; I. 162; II. 31; 438. Die ältere pädagogiſche Literatur und eine treffliche Bearbeitung ſ. bei A. H. Niemeyer, Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts; I. §. 35—40; §. 138. Als populäre Schrift iſt hervorzuheben: Kapf, Warnung eines Jugendfreundes u. ſ. w.; Stuttgart, in mehreren Auflagen.*) Dr. R. Köhler.

Geſchwiſter, ſ. Familie.

Geſelligkeitstrieb. Der Geſelligkeitstrieb, demzufolge der Menſch nach Gemeinſchaft mit anderen Individuen ſeiner Gattung ſtrebt, offenbart ſich ſchon in dem Lächeln, womit der Säugling ein freundliches Menſchenantlitz begrüßt, im Lauſchen und in der Luſt an den Tönen der menſchlichen Stimme, in der Unluſt und im Schmerz, wenn ſich das Kind von menſchlicher Geſellſchaft verlaſſen ſieht, in der freudigen Erregung, wenn es mit andern Kindern zuſammenkommt. Da ohne ein Du kein Ich zum Selbſtbewußtſeln gelangen, ohne das Leben in der Gemeinſchaft ſich überhaupt kein geiſtig-ſittliches Menſchenleben entwickeln würde: ſo leuchtet ein, welch ein wirkſamer Hebel der Geſelligkeitstrieb, wenn er recht geleitet wird, für die Geſammtbildung des Menſchen

*) Wir verweiſen noch auf die Behandlung dieſes Gegenſtandes in Palmers ev. Pädag. S. 294 ff. und die Art. Aufklärung S. 296, Erholung S. 166, Schamhaftigkeit. Schmid.

ſein muß. Seine erſte und wichtigſte Nahrung muß er in der Familie, dieſer Grundlage aller ſittlichen Gemeinſchaft, finden; es iſt die Liebe von Vater und Mutter, von Geſchwiſtern und Verwandten, welche das Kind zum Stehen und Gehen, zum Verſtehen und Sprechen bringt, welche ihm das erſte Spielzeug reicht und die erſte Geſellſchaft bietet. Dennoch genügt bald dieſe Geſellſchaft allein dem Kinde nicht mehr; es ſehnt ſich über ſeinen Familienkreis hinaus nach Umgang mit ſeines Gleichen aus andern Familien. (Vgl. die Art.: Geſpielen, Freundſchaft, Umgang). In den verſchiedenen Richtungen, welche der Geſelligkeitstrieb des Kindes nimmt, erhält der Erzieher beachtenswerthe Winke und Aufſchlüſſe über die verſchiedenen Individualitäten und ihre Behandlung. Manche Kinder wählen mit Vorliebe Aeltere, ja Erwachſene zu ihrer Geſellſchaft, weil in ihnen ſchon früh ein gewiſſer ernſter Sinn und ein entſchiedenes Streben nach Entwickelung ſich regt; andere verkehren lieber mit Jüngeren, weil dieſe ſich leichter fügen und ihre Folgſamkeit der Herrſchſucht ſchmeichelt; das äußerlich bevorzugte und irgendwie reicher begabte Kind zieht die minder begabten an, weil dieſe ſich gern im Abglanz ſonnen und jenes ſeine Vorzüge um ſo mehr genießen kann. Oft zieht aber auch eins das andere an, ohne daß die Erwachſenen den Grund ſolcher Sympathie anzugeben vermöchten. Da hemme einer nicht voreilig den Zug des Kindergemüths, ſei aber auch ſtets auf der Hut, ob nicht unlautere Neigungen und ſelbſtſüchtige Zwecke im Spiele ſind. Die Geſelligkeit und ihre Richtung läßt ſich nicht commandiren und erzwingen, wohl aber leiten und fördern. Die Erziehung — des Hauſes wie der Schule — ſoll das Schädliche und Störende abhalten, Angeberelen zurückweiſen und nicht durch neugieriges Ausfragen begünſtigen, aber auch behülflich ſein, daß Paſſendes ſich findet. Die Lehrer können in dieſer Beziehung den Eltern manchen guten Rath ertheilen. Die Schule leiſtet der Geſelligkeit der Jugend bedeutenden Vorſchub durch das ganze Schulleben, die gemeinſamen Spaziergänge, die Turnſpiele, die ſogenannten Kinderfeſte, an denen die Schüler aus verſchiedenen Claſſen zugleich Theil nehmen. Das elterliche Haus bietet ſchon durch die mannigfachen Lebensverhältniſſe, denen ſich ſelbſt der ſtillſte Familienkreis nicht entziehen kann, dem Geſelligkeitstriebe mannigfache Anregung, wofern nur die Erziehenden ſich Zeit und Mühe nehmen, das Gegebene zum Beſten der Kinder zu benutzen. Beſonders liegt es den Frauen ob, denen ohnehin ſchon von Natur der geſellige Takt eigen iſt, die tauglichen Elemente zu verſammeln und jener egoiſtiſchen Abſonderung, wo jedes ſeinen Weg geht, ohne ſich um das andere zu kümmern, entgegenzuarbeiten. Doch iſt andererſeits auch vor der Ausartung des Geſelligkeitstriebes zu warnen, die durch verfrühte Genüſſe entſteht. Wir rechnen dahin die Theegeſellſchaften der Mädchen, die Kinderbälle und „Viſiten," die weiter nichts ſind als die Nachäffung des Lebens der Erwachſenen; ferner das Mitnehmen der Kinder in Wirthshäuſer und zu Diners, bei welchen ſie im Grunde bloß vegetiren, da ſie an der Unterhaltung der Erwachſenen wenig Antheil nehmen können oder aber, wenn ihr Intereſſe angeregt wird, ſolches auch oft nicht ohne Bedenken iſt. Eine gleiche Verirrung des Geſelligkeitstriebes iſt es, wenn Gymnaſiaſten ſchon als Corpsburſchen ſich geben, Verbrüderungen ſtiften und für ſich allein das Wirthshaus beſuchen wollen; es iſt dabei zugleich der Nachahmungstrieb im Spiele, indem die niedrigere Altersſtufe die höhere nachäffen will.*) Jene wie dieſe Auswüchſe werden jedoch da, wo Haus und Schule noch die rechten erziehenden Mächte ſind und chriſtlicher Zucht ſich befleißen, ſchwerlich hervortreten. Dieſe Zucht, die das Kind ſchon früh an das „bete und arbeite" gewöhnt, wird es auch vor jener Geſellſchaftsſucht bewahren, die zuletzt alle Einkehr in das eigene Innere hindert, oberflächlich und charakterlos macht. Wie nur im Wechſel von Arbeit und Spiel das

*) In wiefern das Verbindungsweſen auf den Univerſitäten eine ſeiner Wurzeln im Geſelligkeitstrieb hat und was über dieſe zum Theil groteske, für manche aber verderbliche Form der Befriedigung desſelben überhaupt zu ſagen iſt, darauf iſt hier nicht einzugehen, da wir uns der Beſprechung von Univerſitätsſachen unſerem Plan gemäß enthalten. D. Red.

letztere genußreich wird und Erholung bietet, ſo muß der Freude der Geſelligkeit auch die der ſtillen Selbſtbeſchäftigung zur Seite ſtehen und die Erziehung dafür ſorgen, daß beide Seiten in's rechte Gleichgewicht kommen. Das Kind ſoll es ſtets als eine Wohlthat erkennen und mit Dank empfangen, wenn Eltern und Erzieher ihm Spielgenoſſen verſchaffen und für ſeine geſellige Erheiterung ſorgen; darum darf es auch nicht willkürlich ſich abſondern oder ſtörriſch ſich zurückziehen, wenn die Geſpielen einmal zu ungelegener Zeit kommen. Ein anderes iſt die Neigung des Gemüths zum Alleinſein, die Abneigung vor zahlreicher Spielgenoſſenſchaft (vgl. d. Art. „Abneigung" Th. I. S. 21); ſorgſame und ſcharfblickende Erzieher werden bald den Grund ſolcher Neigungen entdecken und mit liebevollem Eingehen auf die Individualität deren Mängel zu heben, deren Rechte aber auch zu achten wiſſen. Eines ſchickt ſich nicht für alle.

A. W. Grube.

Geſellſchaft, ſ. Umgang.

Geſinde. Von dieſem iſt ſeitens der Pädagogik in der doppelten Hinſicht Notiz zu nehmen: 1) ſofern dasſelbe in der Erziehung als ein activer Factor irgendwie mitwirkt; und 2) ſofern die Behandlung des Geſindes in der Familie ein nicht unwichtiger Theil des Familienlebens und ſeines Einfluſſes auf die ſittliche Geſammtbildung der Kinder des Hauſes iſt.

1) Ueber den gewiſſenloſen Unfug, die eigenen Kinder, ſo lange ſie noch nicht den Glanz des Hauſes zu vermehren im Stande ſind, dem Geſinde zu überlaſſen, bedarf es hier keines weiteren Wortes (ſ. d. Art. Familie); das iſt eine ſchlechtere Auflage der antiken Sitte, Sklaven zu Pädagogen zu beſtellen. Was ein Kind in der Bedientenſtube lernt, dient ihm nicht zum Heile. Gleichwohl iſt ein Verkehr der Kinder mit dem Geſinde gar nicht zu vermeiden, weil es ihnen viele Dienſte leiſten muß; dieſe aber dem Kinde nur in jener Devotion leiſten zu laſſen, daß ſich ein innigeres Verhältnis zwiſchen ihm und ſeiner Wärterin gar nicht bilden dürfte, wäre in keiner Hinſicht gut. Es hat außerdem noch ſeinen guten Grund, warum es einem anſtändigen, klugen und dienſtfertigen Domeſtiken — ohne alle unrechten Mittel des Schmeicheins, des Zuſteckens von Naſchereien, des Vertuſchens von ſtrafbaren Vorgängen — leicht iſt, der Kinder beſondere Zuneigung zu gewinnen: es iſt die Naturverwandtſchaft des Kindlichen mit dem Volksthümlichen. Daraus folgt, daß auch um der Kinder willen die Dienſtboten ſorgfältig gewählt und im Auge behalten werden müßen. Das richtige Maß in jenem Verkehr wird in der Praxis auch nicht ſchwer zu treffen ſein. Wenn das kleine Mädchen mit der Köchin auf den Markt, der Knabe mit dem Knecht in den Stall gehen, das Pferd zur Tränke reiten will, wer wird ihm das wehren? Aber wiſſen muß Vater oder Mutter immer, wohin der Weg geht; iſt das Kind an Offenheit gewöhnt, ſo werden ſie auch ohne beſondres Inquiriren leicht erfahren, ob ſie auch einen Spaziergang, einen Ausflug in die Heimat des Domeſtiken u. dgl. erlauben können. Disciplinariſche Gewalt iſt den Dienſtboten nicht zu geſtatten; Scheltworte oder gar thätliche Züchtigungen dürfen die Kinder von ihnen nicht empfangen; aber ebenſo gewiß müßen dieſe es wiſſen, daß, wenn ihnen die Magd eine Unart unterſagt, ſie zu gehorchen haben; in ihrer Gegenwart muß dem Dienſtboten, wenn die Eltern etwa beide ausgehen, aufgetragen werden, Acht zu haben und Exceſſe nachher zu berichten. Alſo Achtung müßen die Kinder auch vor den Dienſtboten haben; ſind letztere von der Art, daß jene nicht gefordert werden kann, ſo ſoll man ſie entfernen.

2) Wenn es zur gediegenen ſittlichen Bildung gehört, daß unſere Jugend einerſeits die von Gott geſetzten, natürlichen Unterſchiede unter den Menſchen nach Stand, Vermögen, Geltung richtig erkenne, anderſeits aber dieſe Unterſchiede immer wieder in der Liebe aufgehoben ſein laſſe: ſo iſt eben hiezu die beſte praktiſche Schule im Verhältniſſe der Dienſtboten zur Familie gegeben. Was Unterordnung, was Gehorſam, was das Loos des von ſeiner Hände Arbeit Lebenden iſt, das ſieht das Kind hier in Perſon

vor ſich; es ſteht in der Mitte, da die Ehrerbietung, die die Dienſtboten den Eltern erweiſen, ſeiner eigenen Unterordnung conform iſt, andererſeits aber es als Kind des Hauſes an der Ehre, dem Wohlſein desſelben einen viel näheren Antheil hat. Daher muß auch in bürgerlichen Familien von einem gewiſſen Alter an das „Du" von den Dienſtboten gegen die Kinder des Hauſes dem „Sie" weichen. Aber dies Selbſtgefühl darf nie in ein herriſches Weſen ausarten, ſo daß das Kind einen Dienſtboten ungeſtraft mishandeln, ſchmähen, verhöhnen dürfte; ſolche Unart iſt um beider Theile willen exemplariſch zu ahnden. Es ſoll im Dienſtboten nicht nur den Erwachſenen ehren, ſondern dafür auch ein Herz bekommen, daß es das Harte des Schickſals empfindet, ſein Brod unter Fremden ſuchen zu müßen, daß es in den Dienſten, die ihm die Dienſtboten leiſten, nicht bloß die den Lohn bedingende Schuldigkeit, ſondern auch jenes Unbezahlbare anerkennt, was den Dienenden zum Freien macht. Das alles lernt das Kind nur, wenn es ſieht, daß die Eltern die Domeſtiken chriſtlich behandeln; es wird ſelbſt neben ſolchem Beiſpiel noch mancher Erinnerungen bedürfen, um den ſo früh und ſo mächtig ſich regenden Hochmuth niederzuhalten. Wo aber die Eltern nicht einmal gerecht, geſchweige denn human und rückſichtnehmend verfahren, alſo z. B. was die Kinder Uebles gemacht haben, den Dienſtboten Schuld geben, jenen jede Lüge, dieſen nichts glauben, ſie in Gegenwart der Kinder ehrenrührig ausſchelten oder gar mishandeln, da muß der Kinder eigenes Herz vergiftet werden, wofern nicht der natürliche Gerechtigkeitsſinn in ihnen ſich wider die Nichtswürdigkeit der Eltern auflehnt, was zwar für ſie ein günſtiges Zeichen, für das Ganze des Familienlebens und der Erziehung aber um ſo ſchlimmer iſt. Beſonders einem erkrankten Dienſtboten gegenüber wird ſich jene Humanität in ihrer rechten Größe bethätigen; da wird (ſtatt ſich des Kranken über Hals und Kopf zu entledigen, wie es der vornehme und der bäuriſche Egoismus thut) auch die Hausfrau ſich nicht ſchämen, dem Leidenden ſolche Dienſte zu thun, die ſie ſonſt von ihm empfängt; da haben auch die Kinder Gelegenheit, zu zeigen oder zu lernen, daß die echte Chriſtenliebe alles ausgleicht. Daß aber die chriſtliche Ausgleichung der äußern Standesunterſchiede nothwendig mache, die Dienſtboten nach alter bürgerlicher Sitte am Familientiſche mitſpeiſen zu laſſen, das möchten wir nicht behaupten; in kleineren, von Gäſten ſelten beſuchten Familien wird das ganz wohl auszuführen ſein, in größern aber ſchwer, aus verſchiedenen Gründen. (Selbſt Thierſch, der in ſeiner Schrift über chriſtliches Familienleben, 3. Aufl. S. 157—167 auch über das Geſinde Treffliches ſagt, fordert es nicht.) Deſto unerläßlicher aber iſt, daß die Dienſtboten an der Hausandacht Theil nehmen dürfen — und nicht nur dürfen, ſondern daß ihre Anweſenheit als ſelbſtverſtändliche Hausregel gilt, ebenſo, daß ihnen an Sonn- und Feſttagen der Beſuch des Gottesdienſtes regelmäßig geſtattet wird und die Hausfrau lieber den Speiſezettel darnach einrichtet, als daß ſie jenes Chriſtenrecht ihren Dienſtboten verweigerte. Ja, wenn dieſe ſelber keine Luſt dazu bezeugen, ſo muß die Herrſchaft den Geſichtspunct der Erziehung auch auf die Dienſtboten, wie auf die Kinder anwenden: du gehſt in die Kirche, ich will es haben, mein Haus gehört vollſtändig zur Kirche. Auch an den Domeſtiken ſollen die Kinder nicht ſehen, daß man leben kann ohne Gottes Wort und Sacrament.

Palmer.

Gesner, Johann Matthias, iſt am 9. April 1691 in dem kleinen Städtchen Roth an der Rezat im Ansbachiſchen geboren; ſeinen Vater, der dort Prediger war, verlor er ſchon, ehe er das zwölfte Lebensjahr erreicht hatte. Der talentvolle Knabe ward von ſeinem Stiefvater, dem Pfarrer Zuckermantel, für das Gymnaſium in Ansbach vorbereitet. Als Currentſchüler mußte er durch Singen vor den Häuſern ſeinen Unterhalt erwerben; ſolche Noth ſtärkte ſeine Luſt und Kraft. Er lenkte die Aufmerkſamkeit des Rector Köhler auf ſich, der durch beſondere ſchwierigere Aufgaben ſeinen Scharfſinn weckte und ſeinen Lerneifer auf immer weitere Gebiete alter und neuer Sprachen richtete. 1710 bezog er die Univerſität Jena, wo Buddeus nicht bloß ſeine äußere Lage dadurch, daß er ihn zum Unterrichten ſeines Sohnes in ſein Haus auf-

nahm, verbesserte, sondern auch durch Umgang und Bücher seine Studien förderte, so daß er noch in Jena mit seinen ersten Schriften über Lucians Philopatris (1714) hervortreten konnte. Der Plan, eine Art von pädagogischem Seminar zu errichten, ward 1715 durch seine Berufung in das Conrectorat am Weimarischen Gymnasium unterbrochen. Dreizehn Jahre hat er hier gewirkt, glücklich in seiner äußern Lage und unausläßlich bemüht die Universalität seines Wissens weiter auszubilden, wozu er durch die ihm übertragene Beaufsichtigung der Bibliothek die beste Gelegenheit fand. Der Regierungswechsel im Jahre 1728 störte die angenehmen Verhältnisse, weshalb Gesner 1729 einen Ruf zu dem Rectorate in Ansbach bereitwillig annahm. Bei der übermäßigen Arbeit, welche dies neue Amt ihm aufbürdete, konnte er seine wissenschaftlichen Arbeiten nicht, wie er es wünschte, fördern und gieng deshalb im September 1730 als Rector an die Thomasschule in Leipzig. Auch hier galt seine Thätigkeit zunächst den Reformen, deren diese gelehrte Schule dringend bedurfte. Die alten Schriftsteller waren aus ihr verdrängt, höchstens Cornelius Nepos noch in den Händen der Primaner; dafür waren christliche Lateiner eingeführt. Den Classikern wurde wieder Eingang geschafft und durch rasches Lesen ganzer Werke oder größerer Abschnitte Lust an der Sache geweckt und Einsicht und Uebung sicher gefördert. Zur Befestigung in dem Lateinschreiben wurden die sogenannten Extemporalien eingeführt und deren Correctur in einer die ganze Classe beschäftigenden Weise veranstaltet. Auf die Mathematik wurde ein größeres Gewicht gelegt und überhaupt nach neuen Grundsätzen der ganze Unterrichtsplan umgestaltet. Für die Zucht, namentlich der Alumnen, sorgte er nicht bloß durch neue Gesetze 1733, sondern mehr noch durch kräftige Wahrung derselben und umsichtiges Einschreiten gegen die eingerissenen Uebelstände. In wenigen Jahren hatte die Thomasschule den Ruf ihrer Tüchtigkeit wieder erlangt und damit auch den Ruf ihres ausgezeichneten Rectors fester begründet. Aber die Gunst, welche ihm diese Wirksamkeit bei den Vertretern der Stadt erwarb, zog ihm die Misgunst der Universität zu und beraubte ihn jeder Aussicht auf eine akademische Thätigkeit, die seinen Wünschen ganz entsprochen haben würde.

Da berief ihn Münchhausen an die neu zu errichtende Universität Göttingen für das Lehramt der Philologie, das er bereits im October 1734 antrat, obschon die feierliche Einweihung erst am 17. September 1737 erfolgte. Hier eröffnete sich ihm eine Thätigkeit, in der er 27 Jahre lang mit eben so großem Eifer als glänzendem Erfolge wirksam gewesen ist und die ihn so sehr befriedigte, daß er ohne Bedenken die ehrenvollsten Anträge zu andern Stellungen ablehnte. Seine Vorlesungen bezogen sich auf Homer, Horaz, Cicero, Plinius und Sueton, auf griechische und römische Alterthümer, auf Kunstarchäologie, lateinischen Stil, Rhetorik und allgemeine Encyklopädie; auch neutestamentliche Schriften hat er philologisch erklärt. Daneben hat er das erste philologische Seminar gestiftet und darin eine große Anzahl tüchtiger Schulmänner gebildet, die ausgezeichnete Bibliothek begründet und bequem nutzbar gemacht, als Programmatarius unzählige Gelegenheitsschriften in lateinischer und deutscher Sprache geliefert, das Präsidium der von ihm selbst 1738 gegründeten deutschen Gesellschaft geführt und die Direction der königlichen Societät der Wissenschaften, in die er gleich bei der Stiftung am 23. Febr. 1751 als ordentliches Mitglied der historischen Classe eingetreten war, von 1753 bis zu seinem Tode verwaltet. Seinen Verdiensten fehlte auch die Anerkennung nicht; er genoß das besondere Vertrauen des seltenen Staatsmannes, der durch die Curatel der Universität Göttingen sein Andenken in der Geschichte der Wissenschaften erhalten hat; sein Landesherr ernannte ihn 1756 zum Hofrathe. Die Unruhen des siebenjährigen Krieges verschonten auch Göttingen nicht; bei einer Gesandtschaft an den Prinzen Xaver von Churſachsen, der in der Nähe ein Lager bezogen hatte, erkältete sich Gesner, seine Kräfte nahmen immer mehr ab und er starb am 3. August 1761.

Gesners Wirksamkeit ist für Deutschland epochemachend in der Geschichte der Philologie und nicht minder bedeutsam ward sein Einfluß auf die Reform des höheren Schulwesens. Bei aller seiner Polyhistorie blieb doch das classische Alterthum der Mittelpunct seiner

Arbeiten. In seinen Ausgaben der Schriftsteller hat er nur das Verständnis derselben im Auge und Inhalt und Form blieben ihm dabei gleich wichtig. Man kann den Fortschritt, welchen er selbst in seinem Verfahren gemacht hat, an den Scriptores rei rusticae (1735) und an Plinius (1739), Quintilian (1738) und besonders an Claudian (1759) erkennen; der letztere ist die erste geschmackvolle Ausgabe eines Autors in Deutschland. Auf den Abdruck des Livius (1735) und den oft wiederholten Baxter'schen Horaz lege ich geringeres Gewicht. In kritischer Beziehung begnügte er sich mit Nachbesserungen der überlieferten Lesart, für die ihm wiederholte Lectüre des ganzen Schriftstellers und das dadurch bedingte tiefere Eindringen in den ganzen schriftstellerischen Charakter desselben das erste Erfordernis war. Die Grundsätze für ein wahrhaft wissenschaftliches lateinisches Lexikon hatte er 1733 (Opusc. min. T. VII, p. 287) klar entwickelt, aber bei seinem eigenen Hauptwerke, dem Novus linguae et eruditionis latinae thesaurus (4 Bde. in Fol. 1749), nicht consequent durchgeführt. Es sollten von der Grundbedeutung eines Wortes aus die weiteren Bedeutungen entwickelt und in ihrer phraseologischen Anwendung nachgewiesen, die Eigennamen behandelt und was für die Kenntnis des antiken Lebens nach allen Richtungen hin von Wichtigkeit ist, gesammelt werden. Die beiden letzteren Anforderungen sind gewiß nicht gerechtfertigt für einen Thesaurus der lateinischen Sprache und man wird es daher nicht tadeln, daß auch Gesner sie nicht erfüllt hat. Aber selbst in dem sprachlichen Theile überwiegt die Phraseologie und einzelne Schriftsteller, wie namentlich Persius, sind mehr herangezogen als ihnen gebührt, mehrere Richtungen der Literatur wieder gänzlich vernachlässigt. Noch immer wartet die Aufgabe eines tüchtigen Thesaurus auf ihre Lösung, aber Gesner nimmt trotzdem einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Lexikographie ein.

Von größerer Wichtigkeit ist hier die pädagogische Bedeutung des Mannes, der erst nach längerer praktischer Wirksamkeit in der Schule zu einem akademischen Lehramte übergieng und auch in diesem der Schule und ihren Bedürfnissen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden vielfache Veranlassung hatte. Denn es war ihm die Inspection über die Gymnasien der braunschweigisch-lüneburgischen Lande übertragen und er hatte 1737 die Schulordnung verfaßt,*) welche die Erfahrungen seines eigenen Lehrerlebens und die Früchte seines ernsten Nachdenkens über die beste Einrichtung der gelehrten Schulen enthält.

Institutiones rei scholasticae war der Titel von Gesners zweiter Schrift, die bereits im Jahr 1715 in Jena erschien. Sie sollte als Compendium den Vorträgen zu Grunde gelegt werden, welche Gesner in dem von Buddeus beabsichtigten pädagogischen Seminare halten wollte. Den größten Theil nimmt die Didaktik ein, bei welcher die Sprachen und die Mathematik am ausführlichsten behandelt werden; aber auch die an den Lehrer zu stellenden Ansprüche und die richtige Behandlung der Schüler werden nicht vergessen. Man sieht überall, daß ihm die Schriften der Reformatoren in der Pädagogik, Ratich, Comenius, Locke, wohl bekannt sind und, begegnet daneben manchem eigenthümlichen, was die Lectüre des Schriftchens auch jetzt noch interessant macht. Freilich sind es noch nicht die Ergebnisse eigener Erfahrungen, zu denen er erst später in einem Zeitraume von 40 Jahren gelangte. Es ist sehr zu beklagen, daß er nicht zu einer systematischen Zusammenstellung seiner Ansichten gekommen ist; sie liegen zerstreut in den Vorreden verschiedener Bücher, besonders in den Vorlesungen über die primae lineae isagoges in eruditionem universalem (herausgegeben von Niclas 1773 und 1786) und zum Theil nur gesammelt in der fünften Abtheilung seiner kleinen deutschen Schriften, welche in Göttingen 1756 herausgekommen sind.

Gesner geht auch von dem allgemeinen Satze aus, „daß die Sorge vor die Unterweisung der Kindheit und Jugend eine der allerwichtigsten sei und vor Personen von allen Ständen gehöre." Aber leider sei diese Wahrheit nicht wirksam, die Wahl der

*) Abgedruckt in den Agenda scholastica 1752. p. 463, 619.

Mittel nicht glücklich genug. Seine Regeln beginnen mit der phyſiſchen Erziehung des neugeborenen Kindes, das die Mutter ſelbſt nähren muß (Isag. II, 571), und gehen dann auf die ſittliche Bildung und Kräftigung über (Isag. II, 660 ff.). Man müße den Kindern Liebe einflößen und ſie an Gehorſam gewöhnen; er iſt ſehr entſchieden gegen barbariſche Strenge. Bei dem Unterrichten iſt er für jede Methode, die geeignet iſt Luſt zur Sache zu machen, hält aber feſt an dem Satze, den ja ſchon Ariſtoteles ausgeſprochen hat: principia omnium artium credenda sunt, den er Isag. I, 90 und 91 ausführlich erläutert.

Der in ſeiner Zeit viel verbreiteten Anſicht, daß die Schule eine Strafanſtalt und der Lehrer der Scherge ſei, den die Eltern zur Beſtrafung ihrer Kinder brauchten, war er abhold. Was man nicht willig und gern lerne, das lerne man nicht recht, war ſein Grundſatz. Darum erklärte er ſich gegen das ſogenannte Buchſtabiren und empfahl die Lautirmethode (deutſche Schr. S. 253), darum gegen das unvernünftige Auswendiglernen der lateiniſchen Grammatik, das zu nichts diene als den Kindern einen unauslöſchlichen Haß gegen das Studiren beizubringen, den Kopf zu verwirren und ſie zu andern vernünftigen Verrichtungen deſto untüchtiger zu machen (a. a. O. 270). Auf welche Art man die Sprache lehren ſolle, hat er in der Braunſchweigiſchen Schulordnung ausführlich, kürzer in der Vorrede zu der Cellarianiſchen Grammatik (deutſche Schr. 256—284) und in dem Aufſatze, ob man aus der Grammatik die lateiniſche Sprache zu lernen anfangen müße (a. a. O. 294—352), gezeigt. Hundertmal leichter ſei es durch Gebrauch und Uebung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Daher iſt er gegen das unverſtändige Lernen von Vocabeln und Paradigmen, gegen das Herplappern von Regeln, wodurch das Gedächtnis eher ruinirt als geſtärkt werde, empfiehlt nur zunächſt das Allernöthigſte mitzutheilen und dann ſofort Leſeſtoffe zu behandeln. In der Wahl derſelben iſt er leider nicht glücklich, wenn er die lateiniſche Ueberſetzung von Hübners bibliſchen Hiſtorien oder Caſtellio's lateiniſche Ueberſetzung des neuen Teſtaments empfiehlt oder auch an den verſchiedenen Sammlungen von Colloquien (Isag. I, 98) feſthält. Der Geiſt der Knaben ſollte angenehm beſchäftigt werden und er dachte deshalb daran ſelbſt ein Büchelchen wie den orbis pictus zu ſchreiben (Isag. I, 76). Freilich wer zu höherer Bildung des Geiſtes mit den größten Männern aller Zeiten vertrauter werden, wer etwas ſchreiben will, das überall geleſen wird, der muß mit vollen Zügen aus der Grammatik trinken und ſich einen Schatz von grammatiſchen Bemerkungen ſammeln (Isag. I, 119—125). Solchen Anſichten konnte es nicht an Gegnern fehlen; er hat ſich wiederholt gegen ſie vertheidigt (z. B. Isag. I, 86) und feſtgehalten an dem Satze non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur. Eine Reaction gegen die damalige Methode des Lateinlernens war gewiß berechtigt; freilich dürfen ihn die Philanthropiſten nicht als ihren Vorkämpfer betrachten, was Trapp in dem Aufſatze (1782) „Gesner, ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen" gethan hat. Draſtiſch genug ſchließt der beſchränkte Mann: O sancte Gesner, ora pro nobis. Mit ihnen hat er nichts gemein, wenn er auch der Nützlichkeitstheorie nicht ganz abhold war. Für gründlichere Studien ſorgte er ſelbſt in den von ihm beſorgten Ausgaben von Vorstius de latinitate seleota (1738), von Heineccii fundamenta stili cultioris (1748 u. 1756) und noch mehr durch die von ihm empfohlene Methode bei der Lectüre der Schriftſteller. Bis dahin war es allgemeine Sitte geweſen nur langſam vorwärts zu gehen und bei der Erklärung der einzelnen Wörter mannigfaltige Gelehrſamkeit auszukramen. Dieſen geiſttödtenden Mechanismus hat Gesner zuerſt bekämpft und entſchieden verdammt. Niemand hatte bis dahin ſo beſtimmt hervorgehoben, daß man nicht bloß Worte leſen und mit einer nothdürftigen deutſchen Ueberſetzung ſich begnügen dürfe, ſondern daß man auf den Sinn und Zuſammenhang der Gedanken eingehen, des behandelten Gegenſtandes ſich bewußt werden und ſichere Rechenſchaft davon geben müße (Instit. rei schol. p. 50 u. Isag. II, 359). Die Lwins-

Vorrede mit der Darlegung seines eigenen Verfahrens bei der cursorischen Lectüre mag noch immer von jedem Schulmanne gelesen werden, obschon jene Unterscheidung zwischen cursorisch und statarisch in der Praxis beseitigt ist. Ueberall dringt er auf ein rascheres Vorwärtsgehen, um ein Ganzes übersehen zu lassen. Darum fertigte er seine Chrestomathien, damit da, wo das ganze Werk zu behandeln nicht möglich ist, wenigstens in den kleineren ausgewählten Abschnitten ein Ganzes gegeben werde (Isag. II, 48). Dahin gehören die chrestomathia Ciceroniana (1716, 1733, 1755) und die chrestomathia Pliniana (1723, 1763, 1776). Die Auswahl des Lesestoffes wird man nicht gerade tadeln, obschon dort noch eine große Befangenheit gegen die Lectüre ganzer Ciceronianischer Reden hervortritt, hier mehr der realistische Gesichtspunct geltend gemacht wird, den man ja allein bei einem Schriftsteller wie Plinius einnehmen darf.

Das Verdienst, das Studium des Griechischen in Deutschland wieder erweckt zu haben, nimmt er selbst für sich in Anspruch (Isag. I, 167); er hat es durch seine griechische Chrestomathie (1734, 1755 u. öfter) gethan, welche durch die Mannigfaltigkeit des Stoffs und die Auswahl aus den verschiedenen Schriftstellern Lust machen sollte die ganzen Schriftsteller zu lesen. Allerdings waren diese damals noch nicht sehr zugänglich. Er sagt ausdrücklich: malim pro selectis locis posse legi totos scriptores, totum Herodotum, totum Xenophontem, si res alias haberet facultatem (Isag. I, 170). In Betreff der Prosaiker hängt er noch an den Vorurtheilen seiner Zeit, wenn er Plutarch de educatione puerorum oder de ratione audiendi poetas, die damals viel gelesen wurden, noch empfiehlt, aber emancipirt hat er sich von einem andern Vorurtheile seiner Zeit, nach welchem der Anfang im Griechischen mit dem neuen Testamente gemacht zu werden pflegte. Eher ist er für die Homerischen Gedichte, vorausgesetzt daß der Lehrer dazu geschickt ist; auch über die Tragiker giebt er schon verständige Bemerkungen.

Bereits in den institutiones hatte er Sorgfalt in Betreff der Muttersprache empfohlen und die Sprachmengerei eben so getadelt als den übertriebenen Purismus. Für die Schulen stellt er den Grundsatz auf patria lingua non negligenda, quod vitium olim scholarum erat (Isag. I, 98). Bilden solle man sich in derselben durch Gespräche, durch grammatischen Unterricht, für den er Gottscheds Grammatik (a. a. O. 105) besonders empfiehlt, durch Lectüre classischer Schriften und besonders durch Uebersetzungen, namentlich aus den alten Schriftstellern. In diesen letzteren Uebungen findet er das geeignetste Mittel sich Fertigkeit in der Sprache zu erwerben und eine noch nicht genug geübte Sprache zu einer weiteren Stufe der Vollkommenheit zu erhöhen (Isag. I, 107. Deutsche Schr. 61, 218). Classiker sind ihm Mosheim, Bünau, Rabener, ganz besonders Gellert und für die Prosa auch Gottsched, den er nicht genug preisen kann, während er von Klopstock nichts wissen will. Darum behauptet er auch (Isag. I, 100) doctorem de schola debere linguae patriae pene magis peritum esse quam latinae und hatte die Ausbildung der künftigen Lehrer nach dieser Seite hin theils im Seminare theils in der von ihm gestifteten und geleiteten deutschen Gesellschaft im Auge. Es kam darauf an, Reinigkeit und Richtigkeit der Sprache in den eigenen Aufsätzen zu erreichen, was natürlich ohne richtiges Denken nicht möglich ist (deutsche Schr. 56, 77, 223), und praktische Uebung im Reden zu geben (a. a. O. 63). „Werden nicht diejenigen Schulen glückselig seln," sagt er a. a. O. 64, „deren Vorsteher auch in der deutschen Gesellschaft neben der Liebe zu der vielfältig so verabsäumten Muttersprache und Geschicklichkeit sich wohl auszudrücken auch einen größern Grad der Scharfsinnigkeit, der Munterkeit und des Muthes im Vortrag, der Sanftmuth nnd Bescheidenheit durch den Umgang mit allerhand andern aufgeweckten Köpfen und wohlgesitteten Freunden, die zu einer andern und ansehnlichern Lebensart bestimmt sind, erlanget haben? Wir könnten rechtschaffene Männer nennen, die dessentwegen bessere Schulleute sind, weil sie sich in der deutschen Gesellschaft zu Leipzig in gedachten Stücken geübt haben." Ueber den damaligen Großschulmeister Gottsched kommt er nicht hinaus, obwohl die neue Blüte deutscher Litteratur schon begonnen hatte.

Wer den Grundsatz aufstellt verborum disciplina a rerum cognitione numquam separanda (Isag. I, 75, 112), der mußte auch auf den Unterricht in den sogenannten Realien ein größeres Gewicht legen als jene Zeit im allgemeinen zugab. Er empfiehlt eifrigst Geographie, giebt für den geschichtlichen Unterricht beachtenswerthe Winke, hebt die Geometrie hervor, redet den Naturwissenschaften das Wort. Die Wichtigkeit des Unterrichts im Zeichnen hat er nicht verkannt.

In Betreff der Schulorganisation hat er nicht bloß in der Schulordnung seine Ansichten niedergelegt, sondern auch seine „Bedenken wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten" in den deutschen Schriften S. 352—372 abdrucken lassen. Sie rühren aus dem Jahre 1753 her und verdienen schon deshalb mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit. „Ein wohlangelegtes Gymnasium muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne." Er unterscheidet drei Classen von Schülern, 1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft bestimmt sind; 2) „die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen und 3) die bei dem sogenannten Studiren bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen," und leitet daraus dreierlei Arten von Lectionen ab, von denen einige (Muttersprache, Rechnen, Zeichnen, Erkenntnis der Natur, Religion) allen drei Classen gemein sind, einige nur für die zweite und dritte Classe gehören (Französisch, Lateinisch, Geographie und Geschichte, Mathematik), einige endlich nur für die dritte (Lateinisch, Griechisch, tieferes Einführen in die Realien und die theologische Erkenntnis, Einleitung in die Philosophie). Die methodischen Regeln stimmen mit den bereits angeführten Grundsätzen überein. In Betreff der Zucht ist er bei Uebertretungen für kleine Geldstrafen; er eifert gegen die großen Ausgaben und die Kleiderpracht und will ernstlich dafür gesorgt wissen, „daß die Edelen, Vornehmen und Reichen auf eine praktische Art überzeuget werden und lernen, daß sie ihre wahren Vorzüge nicht von etwas äußerlichem herleiten, sondern daß nur derjenige Mensch besser als andere sei, der mehr Tugend hat, mehr Vermögen und Willen anderer Menschen Glückseligkeit zu befördern." Er verlangt Rechenschaft von allen Stunden des Schülers und will die „Erquickungsstunden" unter Aufsicht zu Uebungen im Laufen, Werfen, Springen, ja in den Waffen verwendet wissen. Es handelt sich hier nicht um eine Kritik dieses Planes, der nur ein geschichtliches Interesse in der Entwickelung des höheren Schulwesens in Anspruch nimmt.

Die Ansichten über Organisation der Universitäten übergehe ich als der Aufgabe dieses Werkes fremd. Von den Schriften über Gesner, die ich in der Allgemeinen Encykl. von Ersch und Gruber Bd. 64. S. 279 aufgezählt habe, erwähne ich hier nur zwei, die seine pädagogische Bedeutung besonders hervorheben, Ernesti's elegant geschriebene narratio de J. M. Gesnero ad Davidem Ruhnkenium in den Opusc. oratoria und Herm. Sauppe's Vortrag über J. M. Gesner, Weimar 1856. 4. Die acht Bändchen der Opuscula minora (Vratisl. 1743 u. fg.) bieten dafür gleichfalls reichen Stoff.

Eckstein.

Gespensterfurcht, s. Furcht.

Gespielen, Kameraden. Denken wir uns ein Kind, das die sorgsamsten Eltern und den besten Erzieher hätte, es müßte aber ohne alle kindliche Genossenschaft aufwachsen: so würde ihm nicht nur ein wesentlicher Theil des Jugendlebens, nämlich der Frohsinn, der aus dem Umgang und Spiel mit Altersgenossen seine Hauptnahrung schöpft, verkümmert werden, sondern auch seine ganze sittliche Ausbildung müßte mangelhaft und einseitig bleiben. Wäre es von schwächeren Anlagen, so würde es höchst wahrscheinlich weichlich werden und wenn es dann später ins rauhe Leben hinaustreten müßte, bei jeder harten Berührung sich feige und kriechend erweisen; wäre es starker Natur, so würde es hochmüthig und schroff, ungefüge und unpraktisch werden. Mit Eltern und Lehrern kann das Kind seine Kraft nicht messen, an ihnen sich nicht reiben, mit ihnen in gleichem

Thun und Streben nicht wetteifern. Wohl ihm, wenn es Geſchwiſter hat, die ihm als Vorbilder und Spielgenoſſen zugleich helfend und fördernd zur Seite ſtehen! Mögen jedoch die Geſchwiſter im Alter ſich noch ſo nahe ſtehen, ſie können dennoch dem Geſelligkeitstriebe nicht volle Befriedigung gewähren, da ſie in natürlicher Ordnung über einander ſtehen, die älteren die jüngeren gern bevormunden und leiten, aber ungern ſich ihnen gleichſtellen. Dazu kommt, daß ein Hauptreiz der Geſelligkeit, nämlich die Berührung verſchiedenartiger und mannigfaltiger Individualitäten, die mit mancherlei fremdartigem behaftet, die gegenſeitige Anſchauung wie die gegenſeitige Mittheilung herausfordern, den Kindern Einer Familie fehlt, da ſie als Glieder Eines Organismus in einem zu gleichartigen Verhältnis ſtehen. Da bieten ſich dann die Altersgenoſſen aus anderen Familien zu willkommener Geſellſchaft, d. h. als Spielgenoſſen an; denn wenn Kinder zuſammenkommen, ſo kann der Zweck kein anderer ſein, als das gemeinſame Spiel. Obwohl nun in jener naiven glücklichen Zeit der Kindheit, wo der Sinn für fremde Individualität ſich erſt öffnet, die individuellen Unterſchiede noch keineswegs ſcharf hervortreten, weshalb ſich die Sprache hier auch des Collectivnamens „Geſpielen“ bedient, ſo wirken die Kinder doch bereits mit ihrer ganzen vollen Individualität aufeinander, denn ſie geben ſich in voller Freiheit. Im Kreiſe der Geſpielen braucht die Zucht, die auch das beſtgeartete Kind als einen Druck empfindet, nicht unmittelbar zu walten; ſie greift nur dann ein und zieht ihre Zügel an, wenn die Bewegung zu heftig wird oder auf falſche Bahnen geräth.*) Es waltet bereits der demokratiſche Geiſt des Spiels, wo jeder ſich ſelbſt Geſetz und Regel giebt, indem er freiwillig ſich in die gemeinſame Thätigkeit einfügt. Die größere Tüchtigkeit, Gewandtheit und Kraft wird zwar auch hier den Vorrang behaupten, aber es darf das Gefühl der Gleichheit doch keinen zu großen Abbruch erleiden. Bei Kindern aus verſchiedenen Familien kann wegen der verſchieden gearteten Individualität und ihrer verſchiedenen Entwickelung auch bei einer Altersdifferenz von zwei Jahren des Anziehenden genug vorhanden ſein, ja es iſt ſelbſt von großem Nutzen, wenn etwas ältere und fähigere Geſpielen mit jüngeren und ſchwächeren verkehren; iſt aber ein Kind dem anderen zu ſehr voraus, ſo wird es nur zu leicht verleitet, ſeine Ueberlegenheit geltend zu machen und ſeinen Willen ausſchließlich durchzuſetzen. In der unbefangenen Weiſe, mit der ſich die Geſpielen einander hingeben und zuſammen verkehren, reiben und ſchleifen ſie nichts deſto weniger ihre Ecken und Härten an einander ab; die Empfindlichkeit und der Eigenſinn müßen ſich überwinden, die Weichlichkeit und Schwäche ſich ſchämen; viel intenſiver, als es auf den erſten Anblick ſcheinen mag, werden bereits die ſittlichen Ideen der Billigkeit und des Rechts, die ſittlichen Gefühle der Theilnahme und des Wohlwollens praktiſch erlernt, d. h. geweckt und geübt. Der Gegenſatz treibt zur Verſchmelzung des Gleichartigen; die conſtant ſich wiederholenden Vorſtellungen verſchiedener und doch gleichſtrebender und gleichbegabter Einzelweſen bilden ſich tief der Seele ein und wachſen mit ihrem Lebensintereſſe zuſammen — es bildet ſich unvermerkt der Gemeinſinn, der über das mehr oder minder beſchränkte Familienintereſſe hinausgeht. Manche Unart, welche die Familie überſah oder pflegte, kommt erſt unter den Geſpielen zum Vorſchein, und wiederum bemerkt und wägt das Kind manchen Fehler an andern, den es an ſich ſelber nicht gewahrt. Da kann ſich die Erziehung ſchon früh ſittlich fördernd erweiſen, indem ſie das Kind vor liebloſem Urtheil warnt, vor Angeberei und Schwatzhaftigkeit bewahrt und hingegen gewöhnt, bei Wahrnehmung der Fehler anderer ſtets an die eigenen zu denken und einerſeits demüthig zu werden, andrerſeits die rechte Haltung darin zu finden, daß es dem böſen Beiſpiele Widerſtand leiſtet. So nöthig es auch iſt, eine gewiſſe Vorſicht in der Auswahl

*) Selbſt die Beobachtung und Beaufſichtigung ſoll wenigſtens manchmal eine unmerkliche ſein und, wo ſie unmöglich iſt, dadurch erſetzt werden, daß man die Kinder gewöhnt, über das Treiben mit den Geſpielen vollkommen offen zu berichten und in Fällen von zweifelhafter Zuläßigkeit erſt die Eltern zu befragen. D. Red.

der Geſpielen zu beobachten, um ſchädliche Einflüſſe fern zu halten: ſo darf man doch nicht zu ängſtlich ſein und etwa aus Furcht vor Einmiſchung unreiner Elemente das Kind vom Umgange mit andern, namentlich aus niederen Ständen, zu ſehr abſchließen.*) Auch über momentane Raufereien und Zänkereien mag man nicht zu ſehr erſchrecken; die Streithähne ſind oft ſchon in der nächſten Stunde wieder die beſten Freunde. Nur Zankſucht und boshafte Tücke werden fern gehalten; Abſonderung iſt da die beſte Strafe. Kleinere Knaben und Mädchen ſpielen gern zuſammen; dieſe ſuchen in jenen gern einen Halt und ſchätzen ſich's zur Ehre, wenn der ſtärkere Knabe ihnen Aufmerkſamkeit ſchenkt, während ſie andrerſeits auch gern dem jüngeren Knaben ſich hülfreich erweiſen und liebreich für ihn ſorgen. Später tritt von ſelber eine Abſonderung und Entfremdung der Geſchlechter ein und jedes hält ſich am liebſten zum eigenen. Je mehr aber mit dem Geſchlecht ſich auch die Charaktere entwickeln, deſto mehr ſei man auf der Hut, daß geſellige Verbindungen die Reinheit und Unbefangenheit ſich wahren,**) geſtatte übrigens auch dann den beſonderen Neigungen angemeſſenen Spielraum. So natürlich und wünſchenswerth es iſt, wenn Kinder benachbarter Familien von ſelber als Geſpielen ſich ſuchen und finden: ſo iſt doch, beſonders in größeren Städten, die Errichtung von Spielſchulen auch für Kinder wohlhabender Eltern eine Wohlthat,***) nicht minder als für die armen Leute die Errichtung von Kleinkinderbewahranſtalten, welche dem Kinde, das ſonſt dem einſamen dumpfen Dahinbrüten anheim gefallen wäre, den anregenden und erfreuenden Umgang mit Geſpielen verſchaffen. **A. W. Grube.**

Geſtaltungstrieb, ſ. Phantaſie.

Gewähren und Verſagen ſetzen voraus, daß Perſönlichkeiten da ſind, welche von Gott und Rechtswegen die Macht und Stellung dazu haben. Die Worte erinnern den Menſchen daran, daß eine Macht über ihm iſt, die gewähren und verſagen kann, den Chriſten, daß dieſe Macht die unendliche Weisheit und Liebe iſt. Dem Kinde gegenüber haben die Eltern heilige Liebe und Weisheit zu üben. Weil ſie ſich ſelbſt der göttlichen Liebe unterworfen wiſſen, muß ihre und aller derer, welche am Erziehungswerke mit ihnen und für ſie thätig ſind, erziehende Auctorität und Wirkſamkeit ſich auch darin zeigen, daß ſie zu gewähren und zu verſagen wiſſen.

In den erſten Jahren des Kindes, in welchen die körperliche Pflege am meiſten Handarbeit nöthig macht, muß ſchon gewährt und verſagt werden. Ein Kind, das durch Schreien etwas erzwingen will, darf es nicht erhalten, und auch das an ſich Zweckmäßige erſt, wenn es ſich gefaßt hat und zum ruhigen Verhalten zurückgekehrt iſt (ſ. d. Art. Weinen). Was das Kind erlaubtes in rechter Weiſe begehrt, werde ihm freundlich und gern bewilligt. Schreit ein Säugling, weil er dürſtet, ſo wird ihn die Mutter ſtillen. Iſt er ſatt und durch die Amme oder andere daran gewöhnt, beim Aufwachen aus der Wiege genommen zu werden, ſo wird das Aufnehmen zu verſagen ſein, damit das Herumtragen auf das rechte Maß reducirt werde. Für Kinder in den erſten Jahren empfiehlt ſich zur Beſeitigung ungeſtümen Begehrens als Mittel, die Sinne auf etwas anderes zu lenken (Palmer, ev. Päd. 1853. S. 227 u. 228). Möglichſt früh werde ans Bitten gewöhnt als an die Bedingung jeglicher Gewährung; das hilft den kleinen Hochmuth

*) In dieſen Fehler verfiel Lavaters Mutter, während ſie andrerſeits ihren Caspar ſtets zu älteren Knaben hintreibend „unharmoniſche Dinge forcirt zuſammenkuppelte," wie Lavater ſelbſt ſich darüber klagend ausdrückt.

**) Wenn manche Pädagogen — ſ. z. B. Schreber in der „Kallipädie" (S. 265) — auf dieſer höheren Altersſtufe des Kindes „nicht mehr dieſelbe ſtrenge Vorſicht in der Wahl des Umganges nöthig finden als früher," ſo ſcheint uns dies nicht das Richtige zu ſein. Je länger man böſe und verführeriſche Einflüſſe fern halten kann, um ſo beſſer; in der erſten Kindheitsepoche (bis zum 8. Jahre etwa) hat man es mehr mit bloßen Unarten zu thun, die viel leichter abgewöhnt werden können, als die ſchon viel tiefer wurzelnden Triebe und Neigungen der zweiten vom 8. bis zum 16. Jahre.

***) Eine zweifelhafte Sache — vgl. d. Art. Elementarſchule S. 97. **Schmid.**

und den trotzigen Eigenwillen brechen und Demuth und Gehorſam pflegen. Bei Kindern, die gehen und ſich mit Spielzeug unterhalten können, fehlen Eltern oft darin, daß ſie dem Kinde oft viele Spielſachen auf einmal herbei holen; das erzeugt unſteten Sinn. Man muß die Kinder anhalten, ſich längere Zeit mit einem Spielzeug, z. B. der Kugel, zu beſchäftigen, wird ihnen ſpäter etwas zum Betrachten holen, aber die Menge zu gleicher Zeit verſagen. Bei Darreichung der Nahrung wird ſichs zeigen, daß ein Kind die und jene Speiſe lieber hat, als andre. Es giebt ſolche, die den ganzen Tag mit Brod abzuſpeiſen wären, und doch wäre, abgeſehen von der Würmeranhäufung, nichts verkehrter als dies; es muß verſagt, iſt's noth, auch eine Eſſenszeit übergangen werden, bis der Hunger als beſter Koch die ſonſt verſchmähte Suppe gut findet (Raumer: Erziehung der Mädchen V. 11. 59). Dasſelbe gilt von der Kleidung. Weil das leidige Geſchwätz über ſchöne Kleider oft in Gegenwart der Kinder und von Schulkindern geführt wird, mag ſich insbeſondere bei Mädchen das Verlangen nach dem Sonntagskleide, dem beſſern Hute, der weißen Schürze öfter einſtellen, als die Mutter für gut finden darf. Geht das Kind mit Vater oder Mutter aus oder über Feld, wenn es fleißig und gehorſam, warum ſoll des Töchterleins Bitte um jene Dinge nicht gewährt werden? Wie ſich aber das Töchterlein ſelbſt Meinungen bildet, zu dem und jenem Gange ſei das beſſere Kleidungsſtück durchaus nothwendig, weil des Nachbars Tochter auch geputzt gehe, — ſo iſt das zu verſagen und darauf zu halten, daß Kinder das anziehen, was die Mutter befiehlt; dabei darf aber bei den Eltern ſelbſt die Einfachheit in der Tracht nicht fehlen und die Kleidung der Kinder mit dem Luxus der Eltern nicht in Widerſpruch ſtehen.

Tagtäglich wird in jedem Haushalte viel gewährt und verſagt. Erfüllt ein Kind ſeine Pflichten gegen Eltern und Lehrer, warum ſoll ihm ein beſonderer Wunſch nicht gewährt werden? Aber ja nicht alle Wünſche oder jeden Wunſch augenblicklich gewähren! Der Wille muß geübt werden durch Warten lernen, durch das Beſtreben, etwas durch Uebung einer gewiſſen Tugend, Fertigkeit oder Kunſt, durch Fleiß in dem und jenem Wiſſen zu verdienen, ſoweit von verdienen die Rede ſein kann (vgl. d. Art. Belohnung). So kann die Ferienzeit den Genuß einer Reiſe bringen. Der Weihnachtsabend, der Geburts- und Tauftag ſind dazu da, daß an ihnen lang gehegte Wünſche erfüllt werden, und das ſoll dann in deutſcher Art und Chriſtenweiſe geſchehen, alſo daß das Kind an Gottes größte Gabe und die himmliſche Berufung erinnert werde, alſo daß es ſieht, wie um der Wohlthat Chriſti willen und mit ihr im Zuſammenhange ihm Liebe zu Theil wird. — Je mehr Kinder im Alter heranreifen, deſto eher können ſich Eltern und Lehrer darauf einlaſſen, durch Gründe zum Abſtehen vom Verlangten und Begehrten zu bewegen, während in frühern Jahren des Vaters „Nein oder Ja" das kurz abſchneidet, die Mutter etwas umſtändlicher gewährt und verſagt, ſelten ohne Raiſonnement. Es iſt aber von Wichtigkeit, daß das Kind ſeinen Willen und ſeine Wünſche auch ohne Einſicht in die Gründe des höhern Willens dieſem unterordnen lerne, daß es zur innerlichen und thatſächlichen Anerkennung des Grundſatzes gebracht werde: das Kind braucht nicht immer ſogleich einzuſehen, warum die Eltern das und jenes verſagen; es wird dies hernachmals ſchon erfahren. Und je früher es durch ſolche Selbſtüberwindung ſeine Willenskraft übt, je mehr es gewöhnt wird, nicht mit ſaurer Miene ſich zu unterwerfen, ſondern heitern Muths das Widerſtreben zu beſiegen, deſto mehr erleichtert man ihm die ſpätern Kämpfe, deſto muthiger wird es einſt den Prüfungen und Schwierigkeiten des Lebens entgegengehen.

Wie auch der Zögling beſchaffen ſei, wie ſehr das Temperament zu berückſichtigen, dem Eigenſinn iſt nirgends Raum zu geſtatten, der muß gebrochen werden (vgl. d. Art. Eigenſinn). So oft ein Kind etwas mit Trotz und Ungeſtüm begehrt, muß mit Entſchiedenheit verſagt werden, da ein Fordern dieſer Art nicht zugeſtanden werden darf, wenn nicht alle Auctorität untergraben werden ſoll. Die Geſchichte manches bedeutenden Mannes zeigt, daß der entſchieden durchgeſetzte Wille des Vaters günſtig auf die Ent-

wicklung des Charakters der Zöglinge einwirkt; der Vater Paſſows verſagte dem Sohne alles, was dieſer ſtürmiſch begehrte (vgl. Mönnich Jugendgeſchichten S. 176). Dabei verwechsle man aber nicht Wille mit zeitweiligen Einfällen, Stimmungen oder Willkür. Es ſind keine Gehorſamsexperimente mit Verſagen und Gewähren erlaubt, wie etwa ein Hund den Knochen erhält, wenn er 5- bis 6mal einen hohen Satz gemacht hat. Es muß Vernunft und Geſetz in der erziehlichen Einwirkung beobachtet werden und „jene unerſchütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Feſthalten ſeiner Forderung, bis ſie erfüllt iſt“ (Palmer 1853. S. 227), wobei nicht ausgeſchloſſen bleibt, daß dem Kinde auf höherer Stufe in Alter und Weisheit gewährt werden kann, was ihm früher verſagt werden mußte. Wir vermögen nur da ſtetige Kraft und Weisheit im Gewähren und Verſagen zu erkennen, wo Gottes Auctorität feſtſteht und man die Kinder dem zuführt, der das 4. Gebot eingeſchärft und erfüllt hat. Da werden Kinder und Zöglinge angeleitet, bei eintretender Selbſtändigkeit ſich ſelbſt in Zucht zu halten, göttlicher und menſchlicher Auctorität das Gewähren und Verſagen unbeſtritten zu laſſen, danach zu leben und dasſelbe in rechter Weiſe ſelbſt zu üben. **Chr. W. Stromberger.**

Gewerbeſchulen. Wenn es ſchon bei Schulen, die eine beſtimmte und an verſchiedenen Orten gleichartige Ausbildung gewonnen haben, ſchwierig iſt, auf gedrängtem Raume ein Bild ihres Weſens zu geben, ſo iſt dies doch in ganz beſonderem Grade der Fall bei ſolchen Anſtalten, die, wie die Gewerbeſchulen, noch in Wandel und Werden begriffen an verſchiedenen Orten in dem verſchiedenſten Stadium der Entwicklung ſich befinden. Hiezu kommen die mannigfachen Berührungen ihres Kreiſes mit denen andrer Schulen, insbeſondere der Fortbildungsſchule und der Realſchule, daher dieſe Artikel, beſonders der letztere beſtändig zu vergleichen ſein werden. Der Gewerbeſchule kommt trotz ihrer großen Wichtigkeit eine kürzere Behandlung an dieſer Stelle ſchon deshalb zu, weil in ihr nicht wie in den übrigen Arten von Schulen der leitende Zweck ein pädagogiſcher, ſondern vielmehr ein nationalökonomiſcher iſt, dem ſich der pädagogiſche beſtimmend anſchließt. Während z. B. die Realſchule zur Bildung durch die Realien beſtimmt iſt, hat die Gewerbeſchule vielmehr Bildung für die Gewerbe zur Abſicht und in der Regel war es der Zweck, die Gewerbe in volkswirthſchaftlichem Intereſſe zu heben, welcher zunächſt die Gewerbeſchulen hervorrief. Das Wort Gewerbe iſt aber hier im engern Sinne zu faſſen (vgl. die lehrreiche Abhandlung über die Bedeutung desſelben von Haſemann bei Erſch und Gruber), in welchem es die zum Zweck des Erwerbs betriebene Stoffveredlung — alſo mit Ausſchluß des Handels und andrer Erwerbsthätigkeiten — bedeutet. Kern und Hauptgebiet der Gewerbe bleibt daher das Handwerk, dem ſich jedoch Manufactur und demnächſt Fabrikthätigkeit jeder Art anſchließt. Das Uebergewicht des Maſchinenweſens macht ſich in neuerer Zeit auch im Begriffskreiſe dieſes Wortes und noch mehr in dem abgeleiteten der Gewerbeſchulen immer mehr geltend. Als in Preußen die Gewerbeſchulen ſeit 1817 durch Beuth ins Leben gerufen wurden, waren dieſelben weſentlich zur gründlicheren theoretiſchen Vorbildung der eigentlichen Handwerker beſtimmt. So war z. B. die in Aachen im J. 1818 errichtete Schule dieſer Art aus dem von der Regierung ſchwer empfundenen Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern hervorgegangen und ausdrücklich beſtimmt für Zimmerleute, Mühlenbauer, Brunnen- und Röhrenmacher, Feuerſpritzenverfertiger, Maurer und Steinhauer, Stuckatur-Arbeiter, Tiſchler, Schloſſer, Stubenmaler, Gürtler, Gelb- und Zinngießer und Klempner. Der Unterricht, welcher Zeichnen und verſchiedene mathematiſche Fächer mit Anwendung auf beſtimmte Aufgaben des Lebens umfaßte, war unentgeltlich und wurde am Sonntag, Montag Vormittag und Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ertheilt, war alſo offenbar auf bereits praktiſch beſchäftigte Handwerker berechnet. Zur Aufnahme befähigte ein Alter von 14 Jahren und Vorkenntniſſe im Leſen, Schreiben und in den 4 Species des elementaren Rechnens. Selbſt dieſen dürftigen Anforderungen entſprach anfangs höchſtens ein Fünftel der Aſpiranten. Allmählich entwickelte ſich dieſe Anſtalt zur vollſtändigen Provincial-Gewerbe-

ſchule und der eigentliche Handwerkerſtand iſt aus ihr ſeitdem faſt völlig geſchwunden, während ſich die Mehrzahl der Schüler, namentlich der oberen Claſſe, dem Maſchinenbau und dem Berg- und Hüttenfach zuwenden. Für die eigentlichen Handwerker dient dagegen jetzt die Handwerker-Fortbildungsſchule. Aehnliche Erſcheinungen zeigt auch die Geſchichte der übrigen Provincial-Gewerbeſchulen namentlich in den induſtriellen Gegenden Weſtfalens und des Rheinlandes; vgl. z. B. die intereſſante Zuſammenſtellung der Berufswahl in 3 verſchiedenen Perioden, welche Dr. Zehme im Progr. der Pr. G. Sch. zu Hagen, 1859, S. 29 gegeben hat. Zehme bemerkt (S. 30) ausdrücklich, daß die G. Sch. ihre urſprüngliche Tendenz vollſtändig geändert hat, indem jetzt ⅞ der Schüler dem Hütten- und Maſchinenfach ſich widmen. Er findet aber hierin gerade den Beweis, daß die Auswahl der Unterrichtsfächer nach den Beſtimmungen des Organiſationsplanes vom 5. Juni 1850 ſo recht eigentlich den gegenwärtigen Anforderungen des Publicums an eine Gewerbeſchule entſpricht. Aehnlich äußert ſich Köhler, der im Progr. der G. Sch. zu Bielefeld, 1859, in einem gegen die Realſchulen polemiſirenden Aufſatz über die Vorbildung für den techniſchen Beruf die Gewerbeſchule als eine allgemeine Fachſchule für techniſche Berufszweige definirt. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß ſeit der Veränderung der Stände, welche die Gewerbeſchulen benützen, auch die Vorbildung eine ganz andere iſt. Zwar ſind die Verhältniſſe noch ſehr verſchieden, was mit der örtlichen Verſchiedenheit der anderweitigen Schulgelegenheiten zuſammenhängt, doch findet ſich ſtets eine überwiegende Anzahl von Schülern, welche bereits eine andere höhere oder mittlere Lehranſtalt beſucht haben und bei vielen Anſtalten gehört es zu den Seltenheiten, daß Schüler aufgenommen werden, welche nur die Elementarſchule beſucht haben. Köhler erklärt in dem erwähnten Aufſatz, das Streben der Gewerbeſchule ſei unabläſſig dahin gerichtet, Schüler zu gewinnen, die einen möglichſt hohen Bildungsſtand, etwa den der Prima oder Secunda einer Realſchule erreicht haben. Da aber dies Streben ein allgemeines zu ſein ſcheint, ſo iſt vorauszuſetzen, daß die Bewegung, welche die Gewerbeſchulen durchgemacht haben, noch nicht zu Ende iſt und daß bei fernerem Erfolg ihre Stellung in der nächſten Zukunft eine immer noch höhere werden wird. Zwar hat der erwähnte Organiſationsplan die Anforderungen für die Aufnahme in eine Prov. G. Sch. anſcheinend nicht weſentlich geſteigert. Er beſtimmt in §. 2 (Rönne I, 331): „Die Aufnahme der Zöglinge in die untere Claſſe einer Prov. G. Sch. iſt an folgende Bedingungen geknüpft: 1) daß der Aufzunehmende mindeſtens 14 Jahr alt ſei; 2) daß er nicht bloß Deutſch geläufig leſen, ſondern auch durch Leſen eines ſeinem Geſichtskreiſe entſprechenden Buches ſich unterrichten könne; 3) daß er Deutſch ohne grobe orthographiſche Fehler zu ſchreiben verſtehe und eine leſerliche Handſchrift beſitze; 4) daß er mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig rechnen könne und die Anwendung dieſer Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetiſchen Aufgaben kenne, ſo wie daß er ebne gradlinige Figuren und prismatiſche Körper praktiſch auszumeſſen wiſſe; 5) daß er Uebung im Zeichnen beſitze.“ Allein es iſt wohl zu beachten, daß der mittlere Bildungsſtand der Schüler einer ſolchen Anſtalt noch durch ganz andre Verhältniſſe bedingt wird als durch dieſe Beſtimmungen. Es wird in dem angeführten §. ferner bemerkt, daß etwa die Abſolvirung der Quarta einer gut eingerichteten höheren Bürgerſchule oder eines Gymnaſiums genüge; daß die Lehrer der Gewerbeſchulen noch weit mehr wünſchen, haben wir geſehn. Mit ſicherm Takt ſind aber ſpecielle und bindende Beſtimmungen hierüber weggelaſſen. Denn für den Zweck der Gewerbeſchule iſt es nicht nur gleichgültig, ob der Zögling ſeinen Verſtand durch die Gegenſtände der Realſchulen oder die der Gymnaſien gebildet habe; es iſt ſogar möglich, daß junge Leute, welche, dem Gewerbeſtand angehörig, ſich nur durch Selbſtdenken und Leſen weiter gebildet haben, ohne ihre Kenntniſſe in einer Prüfung fügiich nachweiſen zu können, die beſten Schüler werden. Uebrigens iſt die unter 2) enthaltene Forderung der Fähigkeit ſich durch Leſen eines Buches ſelbſtändig unterrichten zu können, von großer Elaſticität und nicht geringer Tragweite. Was hauptſächlich dazu wirkt

das Niveau der Gewerbeſchulen zu heben, iſt fürs erſte die Qualität des Unterrichtes ſelbſt und das Streben der Lehrer in Verbindung mit dem geſpannten Intereſſe der Schüler. Während auf Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen häufig eine große Zahl von Schülern ſitzt, die ohne irgendwelche innere Theilnahme für die Gegenſtände der allgemeinen Bildung zu verſpüren, nur gewiſſe äußere Vortheile erlangen wollen, fällt hier der äußere Vortheil mit dem inneren Erfolg zuſammen und wer vom Schulbeſuch dieſen Erfolg nicht erwarten kann, wird wegbleiben. Auch zeigt die Statiſtik der Berufswahl in den Programmen ganz deutlich, daß es den Schülern der Gewerbeſchulen mit dem Stoff ihres Studiums ernſt iſt. Ein zweiter Umſtand, welcher den Bildungsſtand hebt, iſt der, daß die Stunden nicht mehr, wie früher, ſo vertheilt ſind, daß ihr Beſuch mit dem Betrieb eines Handwerkes vereinbar wäre. Die letztere Einrichtung beſteht jetzt für die Handwerker-Fortbildungsſchule, die mit jeder Prov. G. Sch. verbunden ſein muß, während die G. Sch. ſelbſt die volle Kraft ihres Zöglings in Anſpruch nimmt. Es pflegt nicht an anderweitigen Bildungsmitteln zu fehlen, wo die Eltern im Stande ſind, die erwerbende Thätigkeit ihrer Kinder um dieſe zwei weiteren Jahre hinauszuſchieben, zumal da das Alter bedeutend höher zu ſein pflegt, als man nach dem feſtgeſetzten Minimum vermuthen ſollte. Für Iſerlohn z. B. iſt das Durchſchnittsalter im Sommer 1859 in der unteren Claſſe über 17, in der oberen 18¾ Jahr; ähnlich ſcheint es, ſoweit man nach der veröffentlichten Vertheilung in Altersclaſſen vermuthen kann, auch anderwärts. Auf dieſe Thatſache hat vermuthlich beſonders der Umſtand Einfluß, daß der Beſuch einer G. Sch. die bereits erfolgte Berufswahl vorausſetzt, die ſich in den hier in Frage kommenden Ständen ſelten vor dem 16. bis 17. Lebensjahr abſchließen wird. Die Befürchtung, daß umgekehrt die Errichtung der Gewerbeſchulen einen bedenklichen Schaden durch Verfrühung der Berufswahl ſtiften werde, hat ſich alſo bis jetzt nicht beſtätigt. Zwar ſind die jüngſt eintretenden in der Regel Söhne von Ortseinwohnern, bei denen man denken könnte, daß die vorhandene Schulgelegenheit einen beſtimmenden Einfluß geübt habe, aber dieſer Einfluß wird meiſt nur in der Wahl des Bildungsweges, nicht in der des Berufes beſtehen, da in dem nämlichen Falle meiſt auch die Eltern Inhaber eines guten Gewerbes ſind, in das die Söhne ohne eigentliche Wahl einzutreten beſtimmt werden. Es verdient hier bemerkt zu werden, daß durch den erwähnten Sachverhalt auch die ſittlichen Bedenken theilweiſe erledigt werden, welche man gegen die Einrichtung der Gewerbeſchulen erhoben hat. Der größte Theil der Schüler befindet ſich in einem völlig oder nahezu gereiften Alter und gerade die jüngſten leben in der Regel im Schoße der Familie. Ein völliges Verwildern dieſer Jugend, ja ſelbſt nur ein beſondres Ausarten iſt daher ebenſowenig als in andern Lebenskreiſen beſonders zu befürchten. Eine andre Frage iſt freilich die nach der höheren ethiſchen Bildung. Man hat ſich hier zunächſt klar zu machen, daß dieſe höhere ethiſche Bildung, wie wir ſie durch den Unterricht in Geſchichte und Literatur und durch das Leſen claſſiſcher Schriftſteller zu entwickeln bemüht ſind, ein andres Lebenselement betrifft, als das gute Handeln des Individuums in ſeinen nächſten Lebenskreiſen. Es wird niemand ſo verblendet ſein, zu glauben, daß ſittliche Tüchtigkeit und wahre Frömmigkeit dem Landmann oder dem Handwerker verſchloſſen bleiben müßten, weil er nicht am Geſchichts- und Religionsunterricht höherer Schulen theilnimmt; bei dem Gewerbeſchüler hat man ſchon eher gezweifelt. Warum dies? Etwa weil der Unterricht der Gewerbeſchulen ſo materiell iſt und alſo ein beſondres Gegengewicht bedarf? Es iſt immerhin minder materiell, Körper auszumeſſen und Zeichnungen auszuführen, als die Erde zu pflügen oder Stiefel zu flicken. Das Leben der Studenten und der jungen Kaufleute, welche Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen durchgemacht haben, wird wohl ſchwerlich irgend einem andern Stande als Muſter vorgeſtellt werden dürfen. Wenn eben dieſe Stände ſpäter doch rechtſchaffne und nüchterne Bürger und Beamte liefern, ſo iſt der Hauptgrund dafür in der heilenden und aus der Zerſtreuung ſammelnden Wirkung des Amtes und des Geſchäftes zu ſuchen; denn Concentration bleibt die Vor-

ausſetzung aller Charakterbildung. Wenn dieſe Stände ſich vor andern auszeichnen, ſo dürfte es vor allem das Bewußtſein ihrer größeren Verantwortlichkeit ſein, welches dazu führt, und nicht der Stoff der Schulbildung. Ueberhaupt ſcheint es, daß gerade für die Charakterbildung die Form den Stoff an Einfluß überwiegt, und da ſind es denn zwei weſentliche Vorzüge, welche der Gewerbeſchule, ſelbſt ohne daß dies eigentlich beabſichtigt wird, einen erheblichen Beitrag zur Charakterbildung ſichern; es ſind dieſe die Concentration des Unterrichtes und das Uebergewicht des Könnens über das Wiſſen. Denn daß das letztere hier in ein bloßes Abrichten ausarte, iſt eine Befürchtung, die dem ganzen Sinn und Streben dieſer Anſtalten gegenüber kaum der Widerlegung bedarf. — Wir bemerkten aber, daß die höhere ethiſche Bildung, wie ſie durch den Unterricht in hiſtoriſchen Fächern gefördert wird, auf einem andern Lebensgebiete liege. Es iſt dies, das Wort im weiteſten Sinne genommen, das politiſche. Der geſchichtliche Unterricht begeiſtert für den Gedanken des Vaterlandes; er lehrt das Zuſammenwirken für die großen Zwecke der Nationen und der Menſchheit verſtehen und ſchätzen; er erhebt das Zeitbewußtſein über ſeine Beſchränktheit und dient deshalb dazu, über das Heute hinaus zur Ewigkeit hinzuführen; er vermag es, Opferfreudigkeit zu bewirken auf Gebieten, auf denen mehr dazu gehört, als Rechtſchaffenheit und Biederſinn, um ſich zum Opfer zu entſchließen: er befähigt mit einem Worte vorzüglich dazu, ein Leiter und Führer des Volkes zu werden, und dies iſt mehr oder weniger der Beruf eines jeden, der den höheren Ständen angehören will. Die Gewerbeſchule, die in ihrem neueren Stadium doch auch Mitglieder der höheren Stände bildet, treibt kein geſchichtliches Fach. Mathematik, Naturwiſſenſchaften und Zeichnen nebſt den Anwendungen bilden ihr ganzes Gebiet. Wie ſteht es nun mit der Befähigung für jene höheren Pflichten? Wir denken ſo: Wer ſie erhält, hat ſie der Gewerbeſchule nicht zu danken, wer aber die Gewerbeſchule beſucht, wird ſie deshalb nicht entbehren müſſen. Die Gewerbeſchule wird in dieſer Hinſicht immer ein gemiſchtes Publicum haben, allein bei ihren beſſeren Elementen iſt es nicht einmal wahrſcheinlich, daß der erwähnte Mangel eintritt. Die ſelbſtändigen Köpfe, welche ſich bei ſchon vorgerückten Jahren aus dem Handwerkerſtande durch Beſuch der Gewerbeſchule zum höheren Gewerbebetrieb emporſchwingen, werden mit derſelben Tüchtigkeit ihre Bildung als Menſchen und als Bürger noch im ſpäteren Leben zu ergänzen wiſſen. Bei den andern geht meiſt ſchon eine Schulbildung durch andre Anſtalten voraus, die ſo weit reicht, daß ſich auch manche andre Schichten des höheren Mittelſtandes mit ihr zu begnügen pflegen; namentlich die Kaufleute, welche nur zu häufig glauben, ihre Söhne nicht früh genug in die Lehre bringen zu können. Der Reſt, welcher bleibt, wird ſich, trotz aller etwa erworbenen Reichthümer jene Führerſtellung im Leben wohl nicht zu erwerben wiſſen, aber auch nicht leicht durch Halbbildung getrieben werden, ſie in Anſpruch zu nehmen. Freilich muß hier eins erwähnt werden: wenn der Organiſationsplan den Zöglingen der Gewerbeſchulen auch auf die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienſt Ausſicht macht, eine Vergünſtigung, die ſpäter auch wirklich eingetreten iſt, ſo entſpricht das dem Verhältnis dieſer Vergünſtigung nach ihrer urſprünglichen Intention zu der Gewerbeſchulbildung keineswegs. Die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienſt iſt im Princip eben an jene höhere allgemeine und ethiſche Bildung geknüpft, welche die Gewerbeſchule weder giebt noch wehrt. Haben ihre Zöglinge ſie nicht, ſo mögen ſie auch auf die Vergünſtigung verzichten; haben ſie dieſelbe anderweitig erlangt oder wollen ſie ſie noch erlangen, ſo mögen ſie mit der Bethätigung dieſes Strebens auch die Erreichung jenes äußeren Zieles verbinden. Wenn daher die Gewerbeſchulen im übrigen ihrer Aufgabe genügen, ſo wird der Nichtbeſitz dieſes Rechtes, weit entfernt ihnen zu ſchaden, vielmehr eben jene Wirkung hervorbringen, nach der einſichtsvolle Gewerbeſchullehrer ohnehin ſchon ſtreben: ſie werden ihre Schüler mit einer tüchtigeren allgemeinen Bildung verſehen erhalten. Von dieſem einzigen Puncte abgeſehen, ſtehen wir nicht an, den Organiſationsplan des Miniſteriums von der Heydt (nebſt dem

sich ihm anschließenden Reglement für Entlassungsprüfungen, ferner dem Regulativ für die Organisation des Gewerbe-Instituts und einem Circular an sämmtl. K. Reg., alle vom 5. Juni 1850, besonders abgedruckt unter dem Titel: Verordnungen über die Organisation des Gewerbeschulwesens in Preußen, Berlin, Decker, 1850) für eine in ihrer Art musterhafte Schöpfung zu erklären, die alle Anfeindungen muthmaßlich überwinden wird. Nur einen Punct wollen wir noch nachträglich berühren: das Fehlen des Religionsunterrichtes. Schulen, welche gar nicht selten zwanzigjährige und ältere Handwerker neben unconfirmirten Knaben gebildeter Eltern umfassen, werden schwerlich an einen gemeinsamen Religionsunterricht denken dürfen und das Bedürfnis liegt hier schon deshalb nicht vor, weil die hier zusammengebrachten Schüler gar nicht in derselben Weise eine ethische Gemeinschaft bilden können und sollen, wie ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule. Schon die Unterrichtsfächer, wie Zeichnen oder chemische Analysen sind theilweise eher trennend als verbindend; wenn das Fehlen jener Gemeinschaft eine Lücke läßt, so hebt es doch gleichzeitig auch manche Uebelstände auf, die sich sonst bei einer nothwendig einseitigen Schulbildung ergeben würden. Der Einzelne ist eben in pädagogischer Beziehung zu beurtheilen wie jeder andre, der in diesem Alter sich bereits einer praktischen Thätigkeit widmet. Große Anerkennung verdient übrigens die Verordnung der Regierung zu Danzig vom 31. Januar 1855, nach welcher nicht confirmirten jungen Leuten die Aufnahme in die Gewerbeschule zu verweigern ist (Bericht über d. Prov. Gew. Sch. zu Danzig v. Oct. 1855—1859, S. 16).

Es wird Entschuldigung finden, wenn wir den hier gegönnten Raum größtentheils der preußischen Provincial-Gewerbeschule gewidmet haben, da dieselbe einerseits wohl überhaupt als Gewerbeschule die ausgeprägteste Form hat, andererseits sich an eben diese Form in neuester Zeit ein wichtiger Principienstreit angeknüpft hat. Derselbe ruhte auf der Befürchtung, daß es die Absicht des Ministeriums von der Heydt sei, durch Hebung und Bevorzugung der seinem Ressort zugehörigen Gewerbeschulen und gleichzeitige Beeinträchtigung der Realschulen den höheren Bürgerstand zu nöthigen, in Zukunft seine Bildung in der Gewerbeschule statt in der Realschule zu suchen und die letzteren wo möglich in ihrer Existenz zu gefährden. Bei der Hinüberziehung dieser Frage auf das politische Gebiet bot sich die fernere Combination dar, daß die gleichzeitige Begünstigung der Gymnasien durch den Cultusminister jenem Bestreben in die Hände arbeite, und daß es darauf abgesehen sei, den Beamtenstand von dem höheren Bürgerstand in seiner Bildungssphäre zu trennen, um dadurch der bureaukratischen Gewalt möglichst freies Spiel zu geben. Deshalb geschah es, daß bei dem gegen Ende des Jahres 1858 erfolgten Umschwung der preußischen Politik vorzüglich die liberale Partei es war, welche für die Realschulen und gegen die Provincial-Gewerbeschulen, soweit letztere mit in Frage kamen, auftrat, ohne daß man deshalb diese, aus einer zufälligen Combination hervorgegangene Vertheilung politischer Sympathieen und Antipathieen, wenigstens hinsichtlich der Gewerbeschulen, als eine nothwendige anzusehen hätte. Die hieher gehörigen Kammerverhandlungen und Berichte sind zusammengestellt im Centralblatt für die ges. Unterrichtsverwalt., März und Aprilheft 1859 S. 144 ff. und 217 ff. — Von den in jener Frage erschienenen Zeitungsartikeln erwähnen wir einen in Nr. 33 der National-Zeitung enthaltenen, abgedruckt mit einer Erwiderung in einer Broschüre: „Die Provincial-Gewerbe- und Realschulen, von F. L. (Langhoff), Potsdam 1859," und eine Denkschrift aus Nr. 25 der Köln. Zeit., abgedruckt in Nr. 3 des Päd. Archivs, 1859, S. 254 ff. — In wie weit damals den Realschulen Unrecht geschehen sein mochte, haben wir hier nicht zu beurtheilen, daß aber die auf die Prov. G.Sch. fallenden Seitenhiebe auf Misverständnis und unvollständiger Kenntnis der Thatsachen beruhen, dürfte sich aus einer Vergleichung der Angriffe mit unsrer obigen Ausführung ergeben. Wir können nicht umhin, diese Vertheidigung auch auf die aus edelster Begeisterung für die Interessen der höheren Bildung hervorgegangenen Angriffe Langbeins (Progr. der Stettiner Friedr.-Wilh.-Schule, Stettin 1856, ab-

gedruckt in der Päd. Rev. 1857, Nr. 1, 2. Abth., S. 1, ff.) auszudehnen. Dieſelben ſtehen und fallen mit der Frage, ob die Gewerbeſchule trachte, ſich an die Stelle andrer allgemeinen Bildungswege des höheren Bürgerſtandes zu ſetzen oder nicht. Sie ſind übrigens weit mehr gegen die Handelsſchule gerichtet, hinſichtlich welcher die Sache allerdings zweifelhafter iſt. Die Handelsſchule hat weder dieſelbe zu ernſthafter Geiſtesarbeit zwingende Schwierigkeit der Fächer, noch dieſelbe theoretiſche Tiefe, charakterſtärkende Concentration und künſtleriſche Praxis; noch wird ſie auf jene freiwillige Hinausſchiebung des Eintrittes, welche wir bei der Gewerbeſchule bemerkt haben, rechnen dürfen, da faſt in keinem Stande weniger als in dem eigentlichen Handelsſtande eine wirkliche Berufswahl ſtattzufinden pflegt.

Suchen wir nun die Züge, auf welche es uns anzukommen ſcheint, durch einen vergleichenden Blick auf die entſprechenden Einrichtungen einiger andrer Staaten noch klarer zu machen. Dieſelben verfolgen entweder eine ganz andre Richtung, oder ſie befinden ſich auf einem von Preußen bereits zurückgelegten Standpuncte der Entwicklung. Letzteres ſcheint z. B. in Württemberg der Fall zu ſein, wo die gewerblichen Fortbildungsſchulen (vgl. Päd. Archiv I. 1, S. 49 ff.) ungefähr auf dem Standpuncte der älteren preußiſchen Gewerbeſchulen aus den 20er Jahren oder der jetzigen mit den Prov. G.Sch. verbundenen Handwerker-Fortbildungsſchulen ſtehen, während die Gewerbeſchulen im weſentlichen Realſchulen ſind mit zahlreichen Fächern und vieljährigem Curſus, bei denen nur das Zeichnen eingehender berückſichtigt wird. *) Wenn, wie der Verfaſſer des erwähnten Aufſatzes wünſcht, an jenen gewerblichen Fortbildungsſchulen ſelbſtändige Lehrkräfte angeſtellt, die Schüler mehr geſondert und die Unterrichtsſtunden vom Abend auf die Tageszeit verlegt würden, ſo dürften ſich, wenigſtens in den gewerbreichſten Gegenden, mit der Zeit ähnliche Anſtalten wie unſre Provincial-Gewerbeſchulen aus ihnen entwickeln, während die Sonntagsſchule wieder den neuen Keim für die wahre Handwerker-Fortbildungsſchule abgäbe. Die Real- und Gewerbeſchulen dürften dann einen Theil ihrer Aufgabe fahren laſſen, um den andern, eine dem Gymnaſium nacheifernde allgemeine Bildung, um ſo beſſer erreichen zu können. Auf einem ganz verſchiedenen Wege befindet ſich das Gewerbeſchulweſen in Oeſterreich und in Bayern. In Oeſterreich ſind im Grunde die Realſchulen ſelbſt die wahren Gewerbeſchulen, inſofern ihr ausdrücklicher Zweck iſt, den höheren techniſchen Lehranſtalten als Vorſchule zu dienen. Sie erhalten dadurch vor den preußiſchen Realſchulen den Vortheil, das ſie einen beſtimmteren Mittelpunct gewinnen, an den ſich die allgemeine Bildung anſchließt, andrerſeits aber auch den Nachtheil, daß die ethiſchen Fächer an ihnen wenlger in den Vordergrund treten können. Ein gewiſſer Materialismus ließe ſich jedenfalls eher dieſen Anſtalten vorwerfen, als den preußiſchen Gewerbeſchulen, die eben durch die ſchroffe Ausſchließung aller fachfremden Gegenſtände bei nur zweijährigem Curſus andeuten, daß die höhere Menſchenbildung anderweitig zu ſuchen ſei. Aehnlich verhält es ſich mit den Gewerbeſchulen Bayerns, die trotz der Verſchiedenheit des Namens doch wohl mit den öſterreichiſchen Realſchulen im Princip verwandt ſind. Die Bayriſche Gewerbeſchule (vgl. d. Art. Bayern, I. S. 460 ff.) hat außer den techniſchen Fächern noch Religion, Deutſch, Geſchichte und Geographie und Franzöſiſch, d. h. ſo ziemlich alles, was der gewöhnliche Bürger zur allgemeinen Bildung ſeiner Kinder für erforderlich hält; ſie iſt ſchon mit vollendetem 12. Lebensjahr zugänglich und hat drei Jahrescurſe: lauter Umſtände, die dahin wirken müßen, daß die Schüler dieſer Anſtalten, auch wenn ſie dem höheren Bürgerſtande angehören, ſich mit dieſer allgemeinen Bildung begnügen und nach Abſolvirung der Gewerbeſchule (die große Mehrzahl, wohl dem mittleren und niederen Bürgerſtande angehörig, ſogar vor der Abſolvirung, vgl. Bayern, I, S. 464) ſich entweder der polytechniſchen Schule oder gar direct der

*) „Gewerbeſchulen" giebt es in Württemberg nicht; in Betreff ſeiner gewerblichen Fortbildungsſchulen vgl. den folgenden Artikel. D. Red.

Praxis zuwenden. Drei der bildungsfähigſten Knabenjahre (denn das Durchſchnittsalter liegt hier höchſtens 1 Jahr hinter dem Minimum, vgl. Bayern a. a. O.) werden ſonach auf Anſtalten verbracht, bei denen die ethiſch bildenden Fächer doch nur als Anhängſei erſcheinen und ſchwerlich einen durchdringenden Einfluß auf das Gemüth des Zöglings üben können. Iſt da nicht die völlige Trennung der verſchiedenen Schulen nach ihrem Zweck vorzuziehen? Beiläufig wollen wir nur darauf hinweiſen, wie ſehr dieſelbe auch in volkswirthſchaftlicher Hinſicht zweckmäßiger iſt. Einmal wird die Doſis techniſcher Bildung, welche unter das Volk zu verbreiten iſt, in concentrirterer Form denjenigen Individuen geboten, bei welchen eine gereiftere Berufswahl für die techniſchen Fächer entſchieden hat, und ſodann iſt es auch keine Frage, daß die Gewerbe um ſo mehr gefördert werden, je zugänglicher die gewerbliche Bildung iſt, und daß dieſe um ſo zugänglicher ſein muß, je freier ſie iſt von jeder Forderung einer Uniformität in andern Beziehungen. Eine gewiſſe Uniformität iſt aber beim Claſſenunterricht in Geſchichte, Geographie, Franzöſiſch u. ſ. w. nothwendige Vorausſetzung des Gelingens. — Für die Bayriſchen Einrichtungen läßt ſich freilich anführen, daß hier die polytechniſchen Schulen eine den preußiſchen Provincial-Gewerbeſchulen in mehrfacher Hinſicht ähnliche Stellung haben, wenn ſie auch reichlicher dotirt ſind und im ganzen einen höheren Rang einnehmen. Ihre Schüler ſind durchſchnittlich 16—20 Jahre alt, man kann zu ihr auch vom Gymnaſium übergehen und für diejenigen, welche einen andern — wohl meiſt theoretiſch unvollſtändigeren — Bildungsweg einſchlagen, iſt durch die reichlich benutzte Zulaſſung von Hoſpitanten (200 zu 226 Schülern im Jahr 1852) geſorgt. Allein hiemit iſt nur dem Einzelnen die Möglichkeit zu einem beſſeren Bildungswege gegeben; in Wirklichkeit wird im ganzen der Einfluß der vorhandenen Gewerbeſchulen überwiegen, was ſich auch ſchon in der verhältnismäßig ſehr geringen Frequenz der polytechniſchen Schulen verräth. — Sachſen hat außer 6 Baugewerkſchulen noch 4 eigentliche Gewerbeſchulen, von denen jedoch die zu Dresden, welche den Namen einer polytechniſchen Schule führt, und die zu Chemnitz, dem Etat nach zu urtheilen (vgl. Engel, das Königreich Sachſen, I, S. 64), weit bedeutendere Anſtalten ſind, als die beiden andern zu Plauen und zu Zittau befindlichen. Die erſteren mögen etwa einer bayriſchen polytechniſchen Schule, die letzteren einer preußiſchen Provincial-Gewerbeſchule gleichſtehen. Jene auch anderwärts, wie in Darmſtadt, Braunſchweig u. ſ. w. beſtehenden gewerblichen Anſtalten mittleren Ranges erinnern auffallend an die Schwankungen zwiſchen dem Begriff der Univerſität und des Gymnaſiums, welche im 15. und namentlich im 16. Jahrhundert in Deutſchland ſtattfanden, und dieſer Vergleich legt die Vermuthung nahe, daß auch hier allmählich eine Ausgleichung und Sonderung ſtattfinden werde, welche die polytechniſche Schule als Anſtalt erſten Ranges von der Gewerbeſchule durch eine große Kluft ſcheidet. — Dieſe eigentlichen polytechniſchen Schulen, wie ſie zu Karlsruhe, Hannover, Zürich beſtehen, können als außerhalb des pädagogiſchen Kreiſes liegend betrachtet werden, doch knüpfen ſich auch an ſie Fragen an, zu deren Löſung die Pädagogik mitberufen iſt. Wir wollen hier nur die Frage erwähnen, ob mit der polytechniſchen Schule, ſofern ſie nicht nur als Vereinigung einiger höheren Fachſchulen auftritt, wie das Gewerbeinſtitut in Berlin, ſondern den Anſpruch erhebt, eine Univerſität der techniſchen Fächer zu ſein (vgl. Karmarſch, die polyt. Schule zu Hannover, S. 219), zugleich eine Abtheilung, welche der höheren ethiſchen und äſthetiſchen Bildung gewidmet iſt, verbunden werden und wie dieſe alsdann eingerichtet werden muß? Ueber dieſe Frage, die wir hier, wo eine ausführliche Begründung nicht vergönnt wäre, auch nicht entſcheiden wollen, vgl. den Bericht über den Entwurf zu einem Reglement für die eidgenöſſiſche polytechniſche Schule vom 21. Brachmonat 1854; ferner einen Aufſatz des Prof. Kaufmann in Nr. 270 der Köln. Zeit. (vom 29. Sept. 1859), die überhaupt wegen der ſchwebenden Verhandlungen über Gründung einer rhein. polyt. Schule mehreres hieher gehörige enthält. —

Von der Literatur des Gewerbeſchulweſens iſt außer den gelegentlich bereits erwähnten Schriften und Abhandlungen nicht viel erhebliches zu nennen. Ein Hauptwerk aus älterer Zeit ſind die Bauſteine von K. Preusker, 2. Aufl., Leipzig 1835, in 3 Theilen, von denen der erſte (8. 264 S.) die Ausbildung der Jugend mittelſt Real-, Gewerbe- und höherer Bürgerſchulen betrifft; er enthält u. a. auf S. 47 ff. eine reichhaltige Auswahl aus der einſchlagenden Literatur von 1781 an. Allein nicht nur die dort aufgezählten Werke, ſondern auch Preuskers Bauſteine ſelbſt nebſt ſämmtlichen bis gegen Ende der vierziger Jahre erſchienenen Schriften ſind in dem ſchnellen Wandel der Geſtaltungen und Beſtrebungen auf dieſem Gebiet nach Stoff und Tendenz veraltet. Das Beſte iſt in den Berichten und Programmen enthalten, von denen wir die neueſten von Aachen, Bielefeld, Danzig, Hagen, Iſerlohn, Münſter, Trier u. a. benützt haben. Von älteren verdienen die von Crampe 1845 auf Veranlaſſung der kön. Regierung zu Magdeburg herausgegebenen Nachrichten über die Pr. G.Sch. zu Halberſtadt Beachtung, weil ſie beweiſen, wie die ſeit 1850 eingetretene Entwicklung innerlich vorbereitet war. A. Lange.

Gewerbliche Fortbildungsſchulen. Fortbildungsſchulen überhaupt. Es iſt allgemein anerkannt, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahr abſchließender Schulunterricht nicht ausgiebig und nachhaltig genug wirke, um als ſichere Grundlage für jenes Maß der Bildung dienen zu können, welches auch in den gewöhnlichen bürgerlichen Lebensſtellungen zum Bedürfnis geworden iſt. Andererſeits haben ſich bis jetzt alle Verſuche, an den für ſolche Lebensſtellungen vorbereitenden Schulen die Verlängerung der Unterrichtszeit um ein oder gar ein paar Jahre über die Confirmation hinaus zur Regel zu machen, als unausführbar erwieſen, und in der That hat die ſolchen Verſuchen ſich entgegenſtellende Anſchauung, welche den Eintritt in praktiſche Lehre und Uebung nicht verſpätet wiſſen will, ihre Berechtigung. Es blieb demnach nur übrig, eine Fortſetzung des Schulunterrichts neben der praktiſchen Lehre hergehen zu laſſen. Auf dieſe Weiſe ſind Schulen entſtanden, welche, obwohl ſie mit verſchiedenen Namen auftreten, unter der allgemeinen Bezeichnung Fortbildungsſchulen zuſammengefaßt werden können.

Die älteſten Fortbildungsſchulen ſind

I. die gewöhnlichen Sonntagsſchulen (Feiertagsſchulen, Wiederholungsſchulen, Ergänzungsſchulen ꝛc.), wie ſie in den meiſten deutſchen Staaten geſetzlich, in einigen (Sachſen, Großherzogthum Heſſen) nach freier Entſchließung der einzelnen Gemeinden beſtehen; Schulen nämlich, welche die aus der Volksſchule getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntniſſen zu feſtigen und nach Möglichkeit zu fördern ſuchen, gewöhnlich aber nur eine Stunde des Sonntags auf den Unterricht verwenden können, weil daneben für die nämlichen Altersclaſſen auch ſonntägliche Religionsſtunden (Katechiſationen) angeordnet ſind. Während die Katechiſationen dem Ortsgeiſtlichen zufallen, haben in den Sonntagsſchulen die Lehrer der Volksſchule zu unterrichten. Wo Sonntagsſchulen geſetzlich eingeführt ſind, iſt auch der Beſuch derſelben geſetzlich vorgeſchrieben. Die Lehrgegenſtände der Sonntagsſchule ſollen keine anderen ſein, als die der Volksſchule. Dies iſt geboten theils durch die beſchränkte Unterrichtszeit, theils durch die Bildungsſtufe der Lehrer, theils durch die Art der Schüler. Man kann innerhalb des Lehrplans einer Volksſchule die einzelnen Unterrichtsfächer mit den Sonntagsſchülern weiter führen, unter vorſichtiger Auswahl, und nicht eher als bis die etwa von der Volksſchule her gebliebenen Lücken des elementarſten Wiſſens ausgefüllt ſind; das Hereinziehen von Lehrſtoffen aber, welche der Volksſchule fremd ſind, iſt vom Uebel. Ein Hinausſchreiten über die ſoeben bezeichnete Grenze würde nur für eine Minderzahl der an die Sonntagsſchule gewieſenen Schüler paſſen und fordert beſondere Schulen mit erweiterter Organiſation, Fortbildungsſchulen in beſtimmterem Sinne des Worts, deren Beſprechung ſpäter an die Reihe kommen wird.

Die Anordnung von Sonntagsſchulen durch den Staat hat in mehreren Ländern ſchon ziemlich früh ſtattgefunden (in Württemberg um 1735, in Baden 1756, in Preußen

1763, in Bayern 1803), und meist waren einzelne Gemeinden oder Districte mit Versuchen bereits vorangegangen. Trotz dieses langen Bestandes fehlt es den Sonntagsschulen noch jetzt nicht an Gegnern. Die erhobenen Einwürfe sind entweder von der Heiligkeit des Sonntags hergenommen, oder sie sind aus Rücksicht für die Lehrer entsprungen, denen man nach der mühevollen Wochenarbeit in der Volksschule und neben dem (wenigstens auf dem Lande ihnen obliegenden) sonntäglichen Organistendienst nicht noch weitere Sonntagsarbeit zumuthen dürfe, oder man bringt als Einwand die Behauptung, daß die heranwachsende Jugend der hieher gehörigen Kreise nicht zu lange einem von ihr ungern ertragenen Schulzwang unterworfen bleiben solle, und sucht die geringen Ergebnisse mancher Sonntagsschule eben aus der Unlust zu schulmäßigem Fortlernen zu erklären, die man für natürlich und verzeihlich, wenn nicht geradezu für berechtigt hält. Ein näheres Eingehen auf solche Einwürfe würde in einen besondern Artikel über Sonntagsschulen gehören. Hier mag die Hinweisung auf die Thatsache genügen, daß die Gegner der Sonntagsschulen nirgends durchgedrungen sind. Man darf die Leistungsfähigkeit der Sonntagsschule nicht überschätzen, noch weniger aber sie misachten. In einer Lehranstalt, welche die Thätigkeit ihrer Schüler während der ganzen Woche und ausschließlich für sich in Anspruch nimmt, verliert sich allerdings ein mit nur einer wöchentlichen Stunde bedachter Unterrichtsgegenstand neben den bevorzugten Fächern, und es wird darin nichts erhebliches erreicht werden. Anders aber verhält sich's, wenn die eine Wochenstunde überhaupt die einzige Unterrichtsstunde ist, wie bei der Sonntagsschule. Hier erhöht sich die Wirkung der Lehrstunde durch den Gegensatz zur Werktagsarbeit; diese stumpft keineswegs die Empfänglichkeit für den Unterricht ab, wie man hie und da meint, begünstigt vielmehr das ruhige Aufnehmen und das Behalten des einfachen Lehrstoffs. Dafür spricht die Erfahrung; dem Lehrer der Sonntagsschule wird das Anknüpfen an die vorhergegangene Unterrichtsstunde in der Regel leichter als einem Lehrer, zwischen dessen weit auseinander liegende Lectionen sich anderweitiger Unterricht einschiebt. So erklärt sich, daß den Erfolg der Sonntagsschule selbst die Vertheilung der spärlich gemessenen Zeit auf mehrere Unterrichtsgegenstände nicht zerstört. Freilich wird der Lehrer besser thun, die verschiedenen Lehrfächer in angemessenen Zeitabschnitten einander ablösen zu lassen, als von Stunde zu Stunde damit zu wechseln oder gar die einzelne Stunde zu spalten. Eine Spaltung in anderem Sinne, nämlich nicht Zertheilung der Zeit, sondern Trennung der Schüler in Abtheilungen, wird sich ohnehin selten vermeiden lassen.

Bald nachdem die Sonntagsschulen allgemeinere Verbreitung und gesicherten Bestand gewonnen hatten, fieng man an zu fühlen, daß in ihnen die männliche Jugend anders unterrichtet werden könne und solle als die weibliche. Da die in der Sonntagsschule fortlernenden Jünglinge außerhalb derselben bereits in einem bestimmten Berufe leben, lag der Gedanke nahe, die Schule habe auch ihrerseits auf diesen Beruf Rücksicht zu nehmen durch Darbietung unmittelbar mit ihm verwandten Unterrichtsstoffs. Solchen Stoff in die gewöhnliche Sonntagsschule aufzunehmen, geht (wie schon oben angedeutet) nicht an; vereinzelte Versuche hiezu mußten mislingen. Zur Verwirklichung jenes Gedankens war durchaus eine Vermehrung der Unterrichtsstunden und die Beiziehung noch anderer Lehrkräfte nöthig, und so entstanden

II. die gewerblichen Fortbildungsschulen. Sie beschränkten ihren Unterricht ursprünglich gleichfalls auf den Sonntag, und sind (unter dem Namen Sonntagsgewerbschule, sonntägliche Handwerkerschule ꝛc.) entweder an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, oder — was entschieden das Richtigere ist — neben dieselben getreten. Als ein Hauptfach der gewerblichen Fortbildungsschule wurde aller Orten und von Anfang an das Zeichnen erkannt; es läßt sich nachweisen, daß durch diese Erkenntnis eigentlich und zunächst die Entstehung gewerblicher Fortbildungsschulen herbeigeführt worden ist, indem die ältesten Schulen dieser Art ursprünglich reine (sonntägliche) Zeichnungsschulen waren, welche nur nach

und nach durch das Hinzutreten einiger andern Lehrfächer erweitert wurden. Solange man auf den Sonntag allein angewiesen bleibt, kann und darf jene Erweiterung, wenn sie den zeichnenden Schülern mit zu gute kommen soll, eine sehr enge Grenze nicht überschreiten, weil das Zeichnen eine Verkümmerung der Unterrichts- (Uebungs-) Zeit am allerwenigsten verträgt. Jede namhafte Erweiterung schließt entweder diejenigen Schüler, welche Vortheil aus ihr ziehen wollen, vom Zeichnen aus, oder nöthigt zur Mitverwendung von Werktagsstunden. Die gegenwärtig in Deutschland bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen sind theils noch solche mit bloß sonntäglichem Unterricht, theils benützen sie die am Sonntag verfügbare Zeit ganz oder beinahe ganz für das Zeichnen und lassen einige anderweitige Lehrstunden an Werktagen nebenhergehen, theils dehnen sie ihren Unterricht über die ganze Woche (an den Abenden) aus, wobei dann auch im Zeichnen durch vermehrte Stundenzahl ausgiebigere Leistungen ermöglicht werden. Wo die gesammte Unterrichtszeit nicht zu beschränkt ist, reiht sich an das Zeichnen überall das damit verwandte Modelliren. Von theoretischen Unterrichtsfächern tritt in erster Linie die elementare Mathematik auf (vor allem das Rechnen), in zweiter die Naturlehre; Anleitung zu schriftlichem Gebrauch der Muttersprache erscheint seltener, und bleibt in der Regel bei Geschäftsaufsätzen stehen. Lehrgegenstände, welche unter den hier aufgezählten nicht mitbegriffen sind, finden sich entweder nur an den entwickeltsten Fortbildungsschulen, als in dritter Linie aufgenommen, oder sind an kleinere Schulen aus Anlaß besonderer örtlicher Bedürfnisse, zuweilen auch in Folge individueller Ansichten, gelangt.

Je zahlreicher die Lehrfächer einer Fortbildungsschule sind, um so eher könnte sie in Versuchung kommen, sich eine bestimmte Gliederung mit Classeneintheilung ꝛc. beilegen zu wollen. Dies wäre aber nicht zweckmäßig. Wo man es versucht hat, ist man bald wieder davon abgegangen oder hat doch durch zahlreiche Dispensationen und Gestattung von Ausnahmen den principiell aufgestellten Organisationsplan factisch so durchlöchert, daß ein förmliches Aufgeben desselben vielleicht das Bessere gewesen wäre. Eine gewerbliche Fortbildungsschule kann keine festgeschlossene Anstalt sein, in welcher die Schüler von Stufe zu Stufe regelmäßig aufwärts rücken und auf jeder Stufe zu gleichzeitigem Besuch bestimmter Fächer verpflichtet werden; sie ist ein Aggregat von Unterrichtsgegenständen, aus denen der Eintretende frei zu wählen hat. Damit soll nicht gesagt sein, daß eine Controle der Wahl wegfallen dürfe. Der Vorstand der Schule muß die Pflicht haben, den Eintretenden bei der Auswahl zu berathen, und das Recht, ihm die Theilnahme an einem Unterrichtsgegenstande zu verweigern, wenn die etwa nöthigen Vorkenntnisse oder Vorübungen fehlen oder auch die für Erfassung des Gegenstands wünschenswerthe Altersreife noch nicht erreicht ist. Eine zweckmäßige Stufenfolge im Lernen gestaltet sich dabei für diejenigen Schüler, welche mehrere Jahre hintereinander die Anstalt besuchen, von selbst. — Die hier empfohlene Beseitigung eines Classenzwangs wird nur als eine natürliche Consequenz erscheinen, wenn die Benützung der Fortbildungsschule überhaupt eine freiwillige ist, wie es überall der Fall sein sollte. Von directer Nöthigung zum Besuche kann ohnehin nur bei Lehrlingen die Rede sein, nicht bei Gesellen; sie ist jetzt fast überall aufgegeben; an den badischen „Gewerbeschulen," welche ihrer Einrichtung nach unter den gewerblichen Fortbildungsschulen mitgezählt werden dürfen, besteht sie noch fort. Ein indirecter Zwang läßt sich dadurch üben, daß man bei Gesellen- und Meisterprüfungen Aufgaben stellt, welche nur von frühern Schülern der betreffenden Fortbildungsschulen befriedigend gelöst werden können. Auch hiemit ist schon zu weit gegangen, sobald sich eine unmittelbare Bezugnahme auf die Schule erkennen läßt. Obwohl die Gewerbegesetzgebungen der deutschen Staaten hieher gehörige Bestimmungen in der Regel nicht enthalten, weil sie meist älter sind als die entwickelteren Fortbildungsschulen, ist doch da und dort durch Revision eines Abschnitts, durch Erneuerung und weitere Ausführung der Vollzugs-Instruction ꝛc. das Streben bethätigt worden, den Wirkungskreis solcher Schulen auf dem

Wege der Verordnung zu sichern oder zu erweitern, und da Verordnungen der hier gemeinten Art immer etwas elastischer Natur bleiben müßen, können sie Versuche zu dem oben berührten indirecten Zwang begünstigen. Rechtfertigen wird sich derselbe aber um so weniger lassen, je mehr die Schule, deren Frequenz durch ihn gehoben werden soll, ihren Schülern bietet. Denn jene Prüfungen, wenn sie auch Gelegenheit geben sollen, eine über das geforderte Maß hinausgehende Befähigung zu zeigen, können und dürfen in ihren unerläßlichen Anforderungen nur den Mittelschlag der Examinanden vor Augen behalten, während jede bedeutendere Fortbildungsschule ihre Schüler hauptsächlich unter denjenigen Jünglingen zu suchen hat, welche nach dem Grade der Begabung oder Lernlust sich über den Mittelschlag erheben. Werden sämmtliche Lehrlinge oder auch nur alle Lehrlinge gewisser Gewerbe in die Fortbildungsschule commandirt, so hat diese nur zwei Möglichkeiten vor sich; entweder beschränkt sie sich in der Zeit und in den Lehrstoffen auf das bescheidenste Maß und läßt ebendadurch gerade die bildungsfähigsten Schüler, welche meist zugleich die am besten vorgebildeten sein werden, fast leer ausgehen; oder sie läßt sich bei ihrer Organisation durch die Rücksicht auf die besseren Schüler leiten, und bleibt dann belastet mit dem Bleigewicht eines Schweifs, den sie weder fortschleppen noch abwerfen kann. Zudem wird durch eine übergroße Zahl von Schülern dem Lehrer die nähere Bekanntschaft mit diesen, die besondere Nachhülfe bei den einzelnen ꝛc. unmöglich gemacht, die Disciplin und die Controle der Versäumnisse erschwert. Die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen jede Fortbildungsschule, auch bei freiwilligem Eintritt zu kämpfen hat, steigern sich bei gezwungener Einreihung ins unüberwindliche. Freilich ist auch da, wo kein Zwang besteht, die Betheiligung der Lehrlinge nicht immer eine rein freiwillige, indem diese nicht selten durch die Lehrmeister zur Schule geschickt werden, theils in wohlwollender Fürsorge für den Lehrling, theils im eigenen Interesse des Meisters, welcher den besser geschulten Lehrling besser und früher benützen kann (wie namentlich bei Kunstgewerben, wo die Uebung des Lehrlings im Zeichnen oder Modelliren sofort auch dem Lehrherrn zu gute kommt). Mit solchen unfreiwilligen Schülern mögen der Schule unpassende Elemente zukommen; ein Correctiv liegt aber darin, daß sie die Berechtigung haben muß, Schüler wieder zu entfernen, welche sich beharrlich theilnahmlos und träg erweisen sollten. Auf Seite der Lehrmeister kommt übrigens auch das entgegengesetzte Verhalten vor, daß sie Lehrlinge von dem gewünschten Besuch der Fortbildungsschule abhalten. Dem gegenüber ist eine gesetzliche Bestimmung, welche die Abhaltung verbietet, ganz am Platze. In Ermangelung einer solchen muß es dem Vater eines Lehrlings überlassen bleiben, bei Vereinbarung des Lehrcontracts für den erforderlichen Vorbehalt zu sorgen.

Von selbst versteht sich, daß die Freiwilligkeit des Besuchs sich *nur auf den Eintritt* beziehen kann und daß der Schüler mit dem Eintritt sich der Schulordnung vollständig unterwirft, namentlich die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuche übernimmt. Eben so wird kaum bemerkt zu werden brauchen, daß das gegen Eintrittszwang Gesagte nicht auch für die gewöhnliche Sonntagsschule gelten soll. Es ist ohne Zweifel ganz in der Ordnung, die aus der Volksschule entlassene Jugend nicht sogleich des schulmäßigen Lernens völlig zu entbinden; nur muß das *befohlene* Fortlernen auf mäßigen Umfang und leicht zugänglichen Stoff eingeschränkt bleiben, wie es bei der gewöhnlichen Sonntagsschule der Fall ist, und soll nicht allzulange andauern. (Eine Ausdehnung der Sonntagsschulpflichtigkeit über das 18. Jahr hinaus — wie z. B. früher in Hohenzollern, wo das 20. Jahr die Grenze bildete — erscheint bedenklich, selbst wenn das höhere Altersjahr noch in die Lehrlingszeit fällt; für manche Gegenstände einer gewerblichen Fortbildungsschule dagegen ist gerade ein Alter von 18 Jahren und darüber das geeignetste). Eben weil die gewerbliche Fortbildungsschule nicht für alle da sein kann, ist es höchst wünschenswerth, daß neben ihr die gewöhnliche Sonntagsschule bestehe, von deren Besuch dann ein noch schulpflichtiger Jüngling durch seinen Eintritt in die gewerbliche Fortbildungsschule dispensirt wird.

Ob an einer gewerblichen Fortbildungsschule Schulgeld bezahlt werden solle oder nicht, ist eine noch schwebende Frage. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird aber die für Ansetzung eines Schulgelds sich aussprechende Ansicht die Oberhand behalten. Die Erfahrung lehrt, daß häufig, und besonders in den untern oder mittlern Volksschichten, auf unentgeltlichen Unterricht weniger Werth gelegt wird als auf bezahlten, daß ein mit einigem Opfer zu erkaufender Unterricht in der Regel gewissenhafter benützt wird. Die Entrichtung eines Schulgelds liefert zugleich einen weiteren Beleg für die ernste Absicht des Eintretenden, dessen freiwilliger Anschluß an die Schule bei freier Zulassung ja möglicherweise auch durch unlautere Motive (Scheu vor der gewöhnlichen Sonntagsschule, Hochmuth ꝛc.) herbeigeführt sein könnte. Das Schulgeld braucht nicht hoch zu sein, darf aber keinesfalls auf einen ganz unbedeutenden Betrag herabkommen; bei armen und würdigen Schülern kann Ermäßigung oder gänzliche Befreiung eintreten, obwohl man mit letzterer nicht zu freigebig sein sollte.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind so junge Institute, daß die meisten derselben sich noch im Stadium der Entwickelung befinden. Deshalb, und weil an den verschiedenen Orten ihres Bestehens vielfach Localverhältnisse zu berücksichtigen sind, weichen gewöhnlich in einem und demselben Staate die einzelnen Schulen nach Umfang und Einrichtung von einander ab. Als reine Staatsanstalten werden die Fortbildungsschulen nirgends behandelt; ihr Unterhalt, soweit Schulgeld nicht besteht oder nicht zureicht, wird meist aus Gemeindemitteln, häufig unter Zuschuß eines Staatsbeitrags, bestritten.

Ueber die in Preußen bestehenden „Handwerker-Fortbildungsschulen" enthalten die „Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes in Preußen" von 1854 einen ausführlichen Nachweis, auf den Stand des Jahrs 1853 bezüglich. Dort sind 220 Schulen mit ca. 18,000 Schülern aufgezählt. Da aber schon 1855 die Zahl der Schulen auf 232 (mit ca. 20,000 Schülern) gestiegen war, ist eine ziemlich rasche Vermehrung ersichtlich. Die allermeisten dieser Schulen geben blos sonntäglichen Unterricht und dieser beschränkt sich in der Regel auf Rechnen, Schreiben und Zeichnen; sie haben zum Theil die gewöhnlichen Sonntagsschulen zu ersetzen. Einzelne Schulen werden von Vereinen oder auch von Privaten unterhalten; die überwiegende Mehrzahl gewinnt die Mittel zu ihrem Bestande theils aus den eingehenden Schulgeldern, „deren Erhebung sich durchgehends als der Regelmäßigkeit des Schulbesuchs förderlich erwiesen hat," theils aus Beiträgen der betreffenden Gemeinde. Eine Minderzahl von Schulen hat neben den genannten Hauptfächern noch einen andern Lehrgegenstand oder auch mehrere aufgenommen; es findet sich angeführt Geometrie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Geschäftsaufsatz, Gewerbkunde, Gesetzeskunde, Buchhaltung, Baueonstruction, auch Religion und Singen; dagegen fehlt an manchen Schulen das Zeichnen, während einige nichts als Zeichnen lehren; Modelliren wurde 1853 nur an zweien der 220 Schulen gelehrt. Die bedeutenderen unter den Fortbildungsschulen finden sich in den (25) Städten, welche Provinzialgewerbschulen besitzen. Es ist nämlich mit jeder preußischen Provinzialgewerbschule eine Handwerkerfortbildungsschule verbunden, an welcher von Lehrern der erstern ein Abendunterricht (ein- oder zweimal in der Woche, je zweistündig) zu ertheilen ist. Berlin hat keine Fortbildungsschule mit abendlichem Unterricht, aber drei sonntägliche Schulen, die hier, als die ausgedehntesten und bestorganisirten ihrer Art in Preußen, etwas näher zu besprechen sind. Jede derselben ertheilt ihren Unterricht von 8—1 Uhr, wobei dem Zeichnen immer die beiden letzten Stunden zugewiesen sind. Die Dorotheenstädtische Fortbildungsanstalt giebt bloß Freihandzeichnen, die Louisenstädtische und die Königsstädtische auch constructives Zeichnen. Die letztere ist in 9 Curse getheilt, jede der beiden andern in 6 Curse. In den untern Cursen wird von den dem Zeichnen vorausgehenden drei Stunden je eine auf Schreiben, auf Rechnen und auf deutsche Sprache verwendet; in den darauf folgenden Cursen fällt Schreiben weg und an seine Stelle tritt Geometrie (später Stereometrie); die obersten

Curse haben kein Zeichnen mehr, dafür Französisch, Englisch, Handelssächer, Geographie, Geschichte, deutsche Literatur, Physik, Chemie, Gewerbkunde, Mechanik ꝛc., je 1 Stunde. Der Unterricht wird fast durchaus von Lehrern der höhern Schulen Berlins ertheilt. Die obersten Curse sind vorzugsweise für Angehörige des höhern Gewerbsstandes und junge Kaufleute berechnet, wie denn auch die Anstalten ihre Einladungen zum Eintritt nicht bloß auf die aus der Volksschule kommenden Jünglinge beschränken. Die Vorträge sind auf halbjährige Dauer berechnet und so gelegt, daß in jedem Fache nach Ablauf eines Halbjahrs die fortgesetzte Theilnahme im darüberliegenden Curse möglich ist. Indessen steht es jedem Theilnehmer frei, unter Beirath des Directors aus sämmtlichen Lehrcursen die seinen besonderen Bedürfnissen und Wünschen entsprechenden Vorträge zu hören. Nur solche Theilnehmer, welche sehr geringe Schulkenntnisse mitbringen, müßen in den beiden ersten Hauptcursen den Unterricht in allen dahin gehörigen Gegenständen annehmen. Ferner ist jeder Theilnehmer, mit Ausnahme älterer Personen, gehalten, während der ersten vier Semester sonntäglich vier Lectionen zu nehmen. Handwerkslehrlinge zahlen kein Schulgeld, werden aber nur zugelassen, wenn sie bereits diejenigen Kenntnisse besitzen, welche in einer guten Elementarschule erworben werden können. Andere Theilnehmer haben, ohne Rücksicht auf die Zahl der gewählten Lectionen, halbjährlich 1 Thlr. zu entrichten. Im übrigen werden die Kosten der Schulen von der Stadt bestritten. Im Jahr 1855 zählten die drei Fortbildungsanstalten zusammen 43 Lehrer und ca. 1300 Schüler. Die Wirksamkeit dieser Schulen kann wesentlich unterstützt werden durch die städtischen Volksbibliotheken (im ganzen 5), von denen sich drei in den Lokalen der Schulen selbst befinden und deren Benützung (unentgeltlich) den Schülern empfohlen ist. Neben den Fortbildungsanstalten bestehen in Berlin noch 8 sonntägliche Freischulen für „versäumte Lehrlinge" (gegründet 1797 von Prof. Großheim). — Nach den Berliner Schulen sind noch besonders zu nennen die Fortbildungsschule in Breslau, als eine der bevölkertsten (1853 in 6 Classen 13 Lehrer und 480 Schüler), und die zweckmäßig eingerichtete in Aachen (1853 mit 240 Schülern), welche besondere Rücksicht auf Bauhandwerker nimmt.

In Oesterreich hat man erst in neuester Zeit auf Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen Bedacht genommen; denn die in Wien seit lange bestehende „Gewerbzeichnungsschule" ist, obwohl sie hieher gehört, nicht eigentlich mit jenem Namen zu belegen. Diese Gewerbzeichnungsschule, hervorgegangen aus einer ursprünglich vom niederösterreichischen Gewerbevereln angeregten und unterhaltenen „Zeichen- und Weberschule," ist mit dem polytechnischen Institut verbunden, also Staatsanstalt, und umfaßt (seit 1847) vier parallel gehende Abtheilungen, deren eine zugleich die allgemeine Vorübung im freien und constructiven Zeichnen für die drei übrigen besorgt, nämlich für die speciellen Abtheilungen des Manufacturzeichnens, des Maschinenzeichnens und des Zeichnens für Bauhandwerker. Wer keiner dieser drei Kategorien angereiht werden kann, bleibt in der erstgenannten Abtheilung, wo seine besonderen Bedürfnisse thunlichst Berücksichtigung finden. Jede der vier Abtheilungen hat aber wieder zwei Gattungen von Schülern, die nicht ineinander übergreifen dürfen: Sonntagsschüler und Werktagsschüler; die letzteren erhalten an sechs Vormittagen je 4 Stunden Unterricht, die ersteren (welche stets weitaus die Mehrzahl bilden) am Vormittag des Sonntags 3 Stunden. Schulgeld besteht nicht. Mit dem Maschinenzeichnen werden Belehrungen aus der Maschinenkunde verbunden; an das Manufacturzeichnen (zunächst im Dienste der Web-Industrie betrieben) schließen sich Uebungen im Malen, im Componiren von Web- und Druckmustern ꝛc. Jedem der vier Lehrer ist ein Assistent beigegeben. — Unabhängig von der Gewerbzeichnungsschule werden am polytechnischen Institut in Wien an Sonn- und Feiertagen (9—12 Uhr) populäre Vorträge über Arithmetik (vorzugsweise vom kaufmännischen Standpuncte), Geometrie, Mechanik und Physik unentgeltlich für jedermann gehalten, und zwar von Hauptlehrern des Instituts. Jedem Fache ist 1 Stunde gewidmet; die Stunden sind so gelegt, daß bloß zwischen Arithmetik und Geometrie eine Collision

eintritt. — Eigentliche, doch allermeist nur sonntägliche Fortbildungsschulen sind mit den Realschulen Oesterreichs verbunden; ihre Errichtung wurde 1853 durch Erlaß des Unterrichtsministeriums zuerst nur bei den Oberrealschulen angeordnet; später folgte die Ausdehnung auf Unterrealschulen. Die bei den 4 Ober- und 8 Unterrealschulen Wiens (zum Theil Staats-, zum Theil Communalanstalten) bestehenden Fortbildungsschulen sind übereinstimmend organisirt; sie lehren Recht- und Schönschreiben, Geschäftsaufsätze, Arithmetik, Geometrie, Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen (welch letzteres an einigen Schulen bis zum Maschinenzeichnen fortgeführt wird), Physik, Mechanik, Chemie; doch findet sich an den Schulen, denen nur die Lehrkräfte und Mittel einer Unterrealschule zur Verfügung stehen, nicht immer jedes der drei letztgenannten Fächer. Die Zeichnungsfächer haben zweistündigen Unterricht, die übrigen Lehrgegenstände einstündige Lectionen, welche überdies meist mit den Zeichnungsstunden collidiren. Versuche, auch an Werktagsabenden Unterricht in Gang zu bringen, sind von Jahr zu Jahr gemacht worden, doch ohne nennenswerthen Erfolg; die erforderliche Schülerzahl kommt nicht zusammen. Die Gesammtzahl der sonntäglichen Schüler an den vier mit Oberrealschulen zusammenhängenden Schulen beläuft sich im Durchschnitt auf 500—600. Schulgeld wird bloß für den Besuch der Chemie bezahlt (30—36 kr. jährlich). Der Eintritt in die Fortbildungsschule ist an die Bedingung geknüpft, daß der sich Meldende nicht mehr zum Besuch einer Lehrlingsschule verpflichtet sei. (Es bestehen nämlich in Wien, im Anschluß an die Volksschulen, „Wiederholungs-" oder „Lehrlingsschulen," welche von jedem besucht werden müßen, der die Volksschule mit nicht genügenden Kenntnissen verlassen hat.) Da die Realanstalten Wiens, mit denen die Fortbildungsschulen Local, Direction und Lehrkräfte theilen, in Hinsicht auf Räumlichkeiten und Lehrmittel vortrefflich ausgestattet sind, fehlt es nicht an den äußeren Bedingungen des Gedeihens. — Die älteste und zugleich ausgedehnteste Fortbildungsschule Oesterreichs ist die Handwerkerschule in Brünn. Nachdem in der das Realschulwesen organisirenden kaiserlichen Verordnung vom März 1851 auch auf die künftige Errichtung von Handwerkerschulen hingewiesen war, nahm sofort die Handels- und Gewerbekammer Brünns die Angelegenheit in die Hand, und schon im Herbst 1852 konnte die Schule eröffnet werden. Sie zerfällt in eine „vorbereitende Abtheilung" und eine „Fachabtheilung." Die erstere hat zwei Jahrescurse, deren unterer jedoch von allen denen übersprungen wird, welche mit ausreichender Elementarbildung an die Schule kommen. Die Gegenstände des zweiten Jahrganges sind: Religionslehre (1 Stunde), Rechnen, Geometrie, Physik, Linear- und Freihandzeichnen (je 2 Stunden). Diese Lehrfächer sind obligat; außer ihnen bestehen Vorträge über Buchhaltung, Wechselrecht und Geschäftsstil (in Verbindung, von einem Lehrer gegeben, 2 Stunden), dann über Chemie (2 Stunden), welche nach freier Wahl besucht werden können, auch von Schülern der Fachabtheilung. Alle Fächer der Vorbereitungsabtheilung (mit Ausnahme des Zeichnens) werden in Parallelclassen gelehrt, in der einen Classe in deutscher, in der andern in böhmischer Sprache. Die Fachabtheilung spaltet sich nach drei Hauptrichtungen: 1) für Baugewerbe; ein Jahrgang mit 3 Stunden Zeichnen und 1 Stunde Vortrag; daran schließt sich noch ein Wintercurs (ausschließlich für Maurer, Zimmerleute und Steinmetzen) mit 7 Stunden Zeichnen, 2 Stunden Baukunde, 1 Stunde Geometrie und Algebra; 2) für Mechaniker (3 Stunden Zeichnen, 2 Stunden Vortrag; Curs einjährig, kann aber durch ein zweites Jahr fortgesetzt werden); 3) für Weberei (zwei Jahrgänge, je mit 2 Stunden Zeichnen und 2 Stunden Vortrag). Ferner werden, im Anschluß an den oben angeführten chemischen Unterricht, ein Jahr lang Vorträge über einzelne technische Anwendungen der Chemie ertheilt (1 Stunde). Wie schon aus den angeführten Stundenzahlen hervorgeht, dehnt die Schule ihren Unterricht über die Werktagsabende aus; doch sind die Lectionen so geordnet, daß durch die obligaten Lehrfächer der Vorbereitungsabtheilung kein Schüler an mehr als drei Abenden in Anspruch genommen wird. Aller Zeichnungsunterricht findet an den Sonntagsvormittagen statt; nur im Wintercurs der Baugewerbsabtheilung wird auch an Werktagen gezeichnet, und

zwar bei Tageslicht. An der Schule wirken außer mehreren Assistenten 20 Lehrer, meist von der Real- und Oberrealschule, dem technischen Institut und dem Gymnasium. Beim Unterricht in der Webereiabtheilung sind zwei Webmeister aus angesehenen Fabriken Brünns beigezogen. Schulgeld wird nicht gezahlt. Die Frequenz der Anstalt ist reichlich, doch immer noch nicht so bedeutend wie es von der ersten Industriestadt des Kaiserstaates zu erwarten sein sollte. — In Prag wird aus den Mitteln und unter der Leitung des „Vereines zur Ermunterung des Gewerbsteißes in Böhmen" eine „Schule für Gewerbsleute" unterhalten, an welcher unentgeltlicher Unterricht in Chemie, Arithmetik, Geometrie (auch in den Elementen der darstellenden Geometrie), Zeichnen und Modelliren ertheilt wird. Der Modellirunterricht findet an vier Werktagsabenden (6—8 Uhr) statt, aller übrige Unterricht am Sonntag. Gezeichnet wird im Winter nur Vormittags (8—12 Uhr) im Sommer auch Nachmittags (2—4 Uhr). Alle anderen Lectionen sind bloß einstündig. Bei weitem am stärksten wird Zeichnen und Modelliren besucht. In neuester Zeit sind die Lehrgegenstände durch Buchhaltung, Mechanik und Belehrungen aus der Baukunde vermehrt worden.

Bayern hat früher als irgend ein anderer Staat eine gewerbliche Fortbildungsschule gehabt, und zwar in Nürnberg, wo 1823 eine „technische Schule" ins Leben trat, welche am Sonntag Vormittags im Zeichnen, an zwei Wochenabenden in der Mathematik Unterricht ertheilte. Die Anregung zu dieser ältesten Schule ihrer Art war von dem nachmaligen Bürgermeister Scharrer ausgegangen; die ersten Lehrer derselben, Architekt C. Heideloff (für Freihand- und Architekturzeichnen), Gymnasialprofessor (jetzt Staatsrath in München) Hermann (für Mathematik), Mechaniker (später Professor an der polytechnischen Schule) Kuppler (für Maschinenzeichnen, verbunden mit den Elementen der Maschinenlehre) müßen als die eigentlichen Begründer gelten. Späterhin wurde auch Unterricht im Modelliren (durch Burgschmiet) gegeben und für Freihandzeichnen ein besonderer Lehrer angestellt. Schulgeld war nicht eingeführt; die Anstalt bezog ihren Unterhalt aus Gemeindemitteln. Da dem Modelliren und jedem Zeichnungsfach 4 Stunden, der Mathematik ebenfalls 4 Stunden eingeräumt waren, konnten Resultate erzielt werden, welche, in Verbindung mit dem Ansehen der als Notabiliäten hochgeachteten Lehrer, bald Aufmerksamkeit und Vertrauen in den gewerbtreibenden Kreisen weckten. Die Frequenz wuchs von Jahr zu Jahr, am meisten beim Zeichnungsunterricht, langsamer beim mathematischen Unterricht, welcher übrigens auch nicht für die große Masse bestimmt war, da er, vollständige Vertrautheit mit dem elementaren Rechnen voraussetzend, mit Buchstabenrechnung und Algebra sich befaßte, Geometrie und Stereometrie in wissenschaftlicher Form behandelte. (Für das elementare Rechnen sorgten die gewöhnlichen Sonntagsschulen). Als 1829 in Nürnberg eine „polytechnische Schule" sich eröffnete, wurde jener mathematische Unterricht an dieselbe verwiesen, später, nach Errichtung der „Gewerbeschulen" (1834), an diese (also theilweise an das Alter vor der Confirmation, da die Gewerbschule ihre Schüler mit zwölf Jahren aufnimmt und durch drei Jahresclassen fortführt, bei durchschnittlich 33 Wochenstunden). Der Sonntagszeichnungsunterricht, mit Ausnahme des Maschinenzeichnens, blieb, und hatte sich 1836 bereits dahin erweitert, daß unter 7 Lehrern 490 Schüler (darunter ein Viertheil Gesellen) in 11 Abtheilungen je 2 Stunden arbeiteten; zu dem Modellirunterricht trat noch Anleitung im Metallgießen und Formen, im Ciselliren, in der Holzschnitzerei ꝛc., und diesen plastischen Unterrichtsfächern, denen ein besonderes Werkstättgebäude eingeräumt wurde, waren 4 Nachmittage der Woche mit je 3 Stunden gewidmet; 1836 nahmen 55 Schüler in zwei Abtheilungen unter zwei Lehrern Theil daran. Die Anstalt führte jetzt den Namen „Handwerkerschule." Als neue (sonntägliche) Unterrichtsfächer erscheinen seit 1841 Arithmetik und Geometrie, seit 1842 Physik, seit 1845 Chemie, je mit 2 St. Der Durchschnitt aus den Frequenzzahlen der Schule von 1837—1853 ergiebt 700; nur viermal stand die Frequenz unter 600, zweimal über 900; 1854 springt die Zahl plötzlich auf 1287, übersteigt 1855 schon 1500 und hat 1856 fast 1600 erreicht. Im

letzten Schuljahr ($18^{59}/_{60}$) betrug die Gesammtzahl der Schüler 1641, die der Lehrer 16, von denen 9 für Zeichnen angestellt sind, 3 für Arithmetik (da die Rechenschüler drei Parallelabtheilungen bilden). Unter den 11 Zeichnungsabtheilungen dienen einzelne ausschließlich bestimmten Gewerben. Vorgearbeitet wird dem Zeichnungsunterricht der Handwerkerschule durch eine mit ihr zusammenhängende „Elementarzeichnungsschule," in welcher Schüler der Volksschule an Werktagsnachmittagen wöchentlich 4—6 Stunden im Zeichnen, auch 4 Stunden im Modelliren nehmen können. (Der aus 25 Jahrgängen gezogene Durchschnitt für die jährliche Frequenz der Elementarzeichnungsschule kommt nahe an 300. Eine stetige Zunahme der Frequenz ist nicht zu bemerken, was sich wohl daraus erklärt, daß immer mehr Knaben aus der Volksschule in die Gewerbeschule übertreten, deren Schülerzahl vor 1840 unter 100, von 1840—1853 zwischen 100—200, seitdem über 200 stand.) — Dem Beispiel Nürnbergs waren zunächst München und Augsburg mit Errichtung von Handwerkerschulen gefolgt. Jetzt bestehen solche Schulen fast in allen denjenigen Städten Bayerns, welche Gewerbschulen haben, im Anschluß an diese, theils mit ähnlicher Einrichtung wie zu Nürnberg, theils ohne naturwissenschaftlichen Unterricht, theils unter Beifügung von Handelsfächern, theils bloße Zeichnungsschulen, je nach der Bedeutung oder den örtlichen Verhältnissen der betreffenden Städte. In München wird besonders auf die Kunstgewerbe Rücksicht genommen. In Augsburg ist ein gesonderter Unterricht über Mechanik (der in Nürnberg und noch anderwärts nur einen Abschnitt des physikalischen Unterrichts ausmacht) eingeführt. An den Sitzen der drei bayerischen polytechnischen Schulen (München, Augsburg, Nürnberg) betheiligen sich auch Lehrer dieser Anstalten bei den Handwerkerschulen. Unter den übrigen Städten haben besonders Fürth und Würzburg ihren Fortbildungsschulen ausgedehnte Organisation gegeben. Die Fürther Schule lehrt zwar kein naturwissenschaftliches Fach, dafür aber Buchführung, kaufmännische Correspondenz, Wechselkunde ꝛc.; der Zeichnungsunterricht umfaßt, unter 9 Lehrern, 10 Abtheilungen, von denen 6 nach Gewerben geordnet sind; daneben wird auch im Graviren unterrichtet; die Zeichen- und Gravirschule zählte im letzten Schuljahre über 580 Schüler, der theoretische Unterricht über 220, und ungefähr ebensoviele Lehrlinge besuchten die gewöhnliche Sonntagsschule, welche mit der Fortbildungsschule in Verbindung gesetzt ist. Die Würzburger Schule, gegründet und unterhalten von dem dortigen „polytechnischen Verein," gliedert sich in eine „Sonntags-Elementarschule" mit 5 Abtheilungen (Gegenstände: deutsche Sprache, Recht- und Schönschreiben, Rechnen, Geographie), und eine „technische Schule" mit zwei Abtheilungen für Freihandzeichnen, drei Abtheilungen für constructives Zeichnen, je einer Abtheilung für Modelliren, Graviren, Geometrie, Mechanik, Chemie; benützt wurde die Schule im Jahr $18^{59}/_{60}$ von 990 Schülern. — Der Eintritt in die Handwerkerschulen war ursprünglich überall in Bayern ein freiwilliger. In neuerer Zeit sind schulpflichtige Lehrlinge solcher Gewerbe, für welche das Zeichnen besonders wichtig ist, zum Eintritt verbunden.

Württemberg hat (außer den gewöhnlichen Sonntagsschulen) zwei Arten von Fortbildungsschulen für den Gewerbestand: „Sonntagsgewerbeschulen" und „gewerbliche Fortbildungsschulen," welche letztere sich von jenen durch Werktagsabendstunden unterscheiden. Die Sonntagsgewerbeschulen sind in den größeren Städten des Landes vor ungefähr 20 Jahren entstanden; nach und nach traten sie in allen Städten auf, welche Realschulen haben, und auch in Städten ohne Realschulen, wenn sich dort ein geeigneter Zeichnungslehrer fand. Die Schulen unterrichten nämlich bloß im Zeichnen (im freien und constructiven), gewöhnlich 2 bis 3 Stunden; die Lehrer sind in der Regel die der Realschulen; für das constructive, namentlich das fachmäßige Gewerbezeichnen werden öfters nach Umständen Architekten, Werkmeister, Gewerbtreibende ꝛc. als Lehrer beigezogen. Ein Lehrling hat die Wahl, ob er in die Sonntagsgewerbschule oder in die gewöhnliche Sonntagsschule treten wolle. In den meisten der kleinen und mittleren Städte fällt die Zahl der gleichzeitig (womöglich in Parallelabtheilungen) unterrichteten Sonntagszeichnungsschüler zwischen 50 und 90.

In Stuttgart wird an der Sonntagsgewerbschule auch im Modelliren (2 St.), in der Fertigung von Geschäftsaufsätzen (1 St.), in der Geometrie (2 St.) und im Rechnen (2 St.) unterrichtet; eine besondere Rechenlection (2 St.) ist auf einen Werktagsabend gelegt; der Sonntagsunterricht findet Morgens 7—9 Uhr, 11—12 Uhr und für eine Abtheilung älterer Schüler auch 1—3 Uhr statt. Diese Schule zählt 23 Lehrer (16 für Zeichnen) und hatte im Schuljahre $18^{58}/_{59}$ nahe an 1000 Schüler, aus denen 29 Abtheilungen gebildet waren. Mit Neujahr 1860 ist noch Unterricht in der Buchführung hinzugekommen. — Die gewerblichen Fortbildungsschulen Württembergs sind als Erweiterungen der Sonntagsgewerbschulen zu betrachten, so daß der sonntägliche Unterricht bleibt und noch andere Lehrstunden an Wochenabenden hinzutreten; nur in Stuttgart besteht die gewerbliche Fortbildungsschule als reine Abendschule neben der Sonntagsgewerbschule; doch ist in der neuesten Zeit eine gegenseitige Beziehung beider zu einander eingeleitet worden. Zur Errichtung solcher erweiterten Schulen hatte 1853 die Regierung aufgefordert, vornehmlich auf Betrieb des jetzigen Direktors der „Centralstelle für Gewerbe und Handel," Dr. v. Steinbeis; zur Zeit sind deren 72 im Gang. Die Oberaufsicht über sie ist einer besondern, aus Mitgliedern der erwähnten Centralstelle und des k. Studienraths zusammengesetzten, dem Cultministerium untergeordneten Commission übertragen. Während die Sonntagsgewerbschulen lediglich auf Gemeindemittel angewiesen sind, erhalten die gewerblichen Fortbildungsschulen einen Staatsbeitrag, wobei als Grundsatz ausgesprochen ist, daß dieser für jede einzelne Schule der Leistung der Gemeinde gleichkomme. Der Eintritt erfolgt nach freier Wahl; Schulgeld ist überall eingeführt. Der Unterricht im Zeichnen und Modelliren dauert durch das ganze Jahr; die übrigen Lehrgegenstände (an den kleineren Schulen Rechnen, Geschäftsaufsatz, Elementargeometrie, an den größeren außerdem darstellende Geometrie, Physik, Mechanik, Chemie, Buchführung, Französisch, wohl auch Englisch und einige Handelsfächer) sind auf einen sechsmonatlichen Wintercurs beschränkt. Die gewerbliche Fortbildungsschule zu Stuttgart schließt den Handelsunterricht aus, weil neben ihr eine besondere „kaufmännische Fortbildungsschule" besteht; ebenso fehlt bei ihrem Zeichnungsunterricht die an einigen anderen Fortbildungsschulen des Landes (Ulm, Heilbronn) eingeführte Abtheilung für Banzeichnen, da dieselbe durch die „Winter-Baugewerksschule" Stuttgarts entbehrlich gemacht wird; übrigens finden einzelne Bauhandwerker, welche den umfassenderen Unterricht der Winterbaugewerksschule nicht benützen wollen, eine ihren Bedürfnissen angepaßte Beschäftigung in der an der Fortbildungsschule vorhandenen Abtheilung für „gewerbliches Zeichnen." Der Lehrplan dieser Stuttgarter Schule ist folgender. Dem Zeichnen sind wöchentlich drei Abende (von $7^1/_2$—$9^1/_2$ Uhr) eingeräumt, an zweien derselben findet anderweitiger Unterricht nicht statt, am dritten in möglichster Beschränkung; es wird im Ornamenten-, Figuren-, gewerblichen und Maschinen-Zeichnen gleichzeitig unterrichtet, so daß jede dieser vier Abtheilungen 6 Stunden wöchentlich hat; um einer Zersplitterung der Thätigkeit vorzubeugen, wird Betheiligung eines Schülers an mehr als einer Abtheilung während des nämlichen Halbjahres nicht oder nur als seltene Ausnahme gestattet; als Vorübung für das gewerbliche und Maschinen-Zeichnen dient das „geometrische Zeichnen," welches nur an einem der drei Zeichnungsabende gelehrt wird und Anfänger mit der richtigen Behandlung des Reißbrets, des Zirkels und des übrigen hieher gehörigen Apparats vertraut zu machen hat; doch dürfen solche Anfänger, wenn sie sich anstellig zeigen, an den zwei anderen Zeichnungsabenden auch schon das gewerbliche Zeichnen (nicht das Maschinen-Zeichnen) besuchen. Das gewerbliche Zeichnen giebt den Angehörigen verschiedener Handwerke (Schlossern, Schreinern, Drehern ꝛc.) Anleitung, Gegenstände ihres Gewerbes auf dem Reißbret zu entwerfen, und erstreckt sich auch auf die Anfänge des Maschinenzeichnens. In den besonderen Unterricht über Maschinenzeichnen, mit welchem Erläuterungen aus der Maschinenkunde verbunden sind, können nur solche Schüler eintreten, welche entweder längere Zeit in einer mechanischen Werkstätte gearbeitet, oder

den Unterricht im gewerblichen Zeichnen mit besonderem Erfolg durchgemacht haben, oder aus einer höhern Lehranstalt kommen; zugleich wird darauf gesehen, daß diese Schüler entweder vorher oder daneben den Unterricht über darstellende Geometrie besuchen, obwohl diese Bedingung nicht unerläßlich ist. Modelliren (in Thon und Wachs) wird an zwei Abenden der Woche, zusammen in 4 Stunden (7½—9½ Uhr) gelehrt; eben so darstellende Geometrie. Aller andere Abendunterricht hat anderthalbstündige Lectionen (8—9½ Uhr) und zwar Aufsatzlehre (mit vorwiegender Berücksichtigung von Geschäftsaufsätzen) eine Lection, Rechnen, Elementargeometrie, Physik, Chemie je zwei Lectionen wöchentlich. (Außer dem allgemeinen chemischen Unterricht sind in den letzten zwei Jahren noch besondere Vorträge über einzelne Abschnitte aus der chemischen Technologie gehalten worden.) Ein besonderer Unterricht in der Mechanik findet bis jetzt nicht statt; die mechanischen Principien werden in der Physik (als eigener Abschnitt) abgehandelt, die Anwendungen in den mit dem Maschinenzeichnen verbundenen Vorträgen. Man sucht die einzelnen Lehrgegenstände bezüglich der Unterrichtszeit stets so zu ordnen, daß Collisionen zwischen solchen Fächern, welche nebeneinander sollen besucht werden können, vermieden bleiben, und daß andererseits Fächer, bei denen eine Aufeinanderfolge nothwendig oder wünschenswerth ist, auf gleiche Zeit fallen. Dadurch wird eine passende Combination der vom einzelnen Schüler gewählten Unterrichtsgegenstände erleichtert. Die am häufigsten vorkommenden Combinationen sind: Ornamenten- (oder Figuren-) Zeichnen und Modelliren (5 Abende); gewerbliches Zeichnen, Rechnen (oder Geometrie) und Aufsatz (6 Abende); Physik und Chemie (4 Abende); darstellende Geometrie und Physik (4 Abende); Maschinenzeichnen und darstellende Geometrie (5 Abende). Außer den oben aufgezählten Hauptfächern enthält der Lehrplan der Schule noch Buchführung (2 Stunden) und französische Sprache, letztere in zwei Cursen, einem für Anfänger (mit 2 anderthalbstündigen Lectionen), einem für Vorgerücktere (mit einer zweistündigen Lection); ausnahmsweise wird für Buchführung und den oberen Curs im Französischen der Morgen des Sonntags benützt, um Collisionen mit Hauptfächern der Abendschule zu beseitigen. Unterricht in englischer Sprache kann ertheilt werden, wenn sich eine hinreichende Zahl von Theilnehmern meldet. Für den Unterricht in einer fremden Sprache, in Buchführung, Physik, Chemie ist je ein besonderes Schulgeld zu zahlen (auf die Dauer des Curses so viele Gulden als das Lehrfach Wochenstunden hat); für die Theilnahme an den andern Unterrichtsfächern wird, ohne Rücksicht auf die Anzahl der gewählten Fächer, ein Gesammtschulgeld von 4 fl. bezahlt (wobei hinsichtlich des Zeichnens der Sommercursus mit eingeschlossen ist); sollten sich aber die Schulgelder bei einem Schüler auf mehr als 8 fl. summiren, so wird die Summe auf 8 fl. ermäßigt. An der Schule wirken gegenwärtig 15 Lehrer, zum Theil von der polytechnischen, der Real- und Oberrealschule. Die Schülerzahl im letzten Schuljahre ($18^{58}/_{59}$) betrug 370, von denen 112 keine Lehrlinge waren. Nächst Stuttgart haben Ulm, Heilbronn, Reutlingen, Biberach die bedeutendsten Fortbildungsschulen. In Stuttgart ist seit Herbst 1859 noch eine besondere „Zeichen- und Modellirschule" von der Centralstelle für Gewerbe und Handel, vorerst mit einem Lehrer, errichtet worden, in welcher Kunstgewerbzöglinge während der Tageszeit an jedem Wochentage Unterrichtsstunden nehmen oder wenigstens unter Aufsicht und Berathung arbeiten können; ähnliche Gelegenheit bieten die Fortbildungsschulen in Heilbronn, Hall und Biberach schon seit lange. — In Perioden von zwei oder drei Jahren werden die gewerblichen Fortbildungsschulen und die Sonntagsgewerbschulen des Landes eingeladen, Zeichnungs- und Modellirarbeiten ihrer Schüler nach Stuttgart zu einer Ausstellung einzusenden; nach Prüfung der Arbeiten durch eine Commission erhalten die besten Leistungen Prämien und Belobungen.

In Hannover bestehen 25 Schulen für Lehrlinge und Gesellen („Gewerbeschulen") mit über 3000 Schülern. Die Schulen sind zu verschiedenen Zeiten entstanden, unterrichten hauptsächlich Sonntags, doch auch an einigen Abenden der Woche, und stehen zunächst unter den Magistraten der betreffenden Städte, während die Oberaufsicht

einer königlichen Verwaltungscommission obliegt; nur die „Handwerkerschule" der Hauptstadt ist eine rein städtische Anstalt. An dieser wird an Vor- und Nachmittagsstunden des Sonntags Zeichnen nach seinen verschiedenen Zweigen, dann Bossiren und Modelliren gelehrt; die Schülerzahl betrug 1857 gegen 550. Unterrichtsgegenstände der anderen Schulen sind Rechnen, Schreiben, Zeichnen, etwas Geometrie und populäre Naturlehre. Die Gesammtzahl der wöchentlichen (zum Theil gleichzeitig ertheilten) Lehrstunden bewegt sich bei den verschiedenen Schulen zwischen 5 und 20. Schulgeld wird nicht überall bezahlt. In einigen Städten (namentlich Hannover) ist den Schülern Gelegenheit gegeben, auch außerhalb der Lehrstunden im Schullocal zu arbeiten. Den Lehrlingen bestimmter Gewerbe ist der Besuch einer Gewerbeschule, wenn eine solche sich am Orte befindet, zur Pflicht gemacht.

Im Königreich Sachsen sind Fortbildungsschulen noch selten. Die am meisten ausgebildete besteht in Chemnitz, gegründet und (neben einem unbedeutenden Staatsbeitrag) fast ausschließlich unterhalten vom „Handwerkerverein" der Stadt. Sonntags erhalten Lehrlinge und Gesellen in zahlreichen Abtheilungen Unterricht im Zeichnen und Modelliren. Die Lehrer selbst sind zum größten Theil Gewerbsmänner; ein besonderer Unterricht im Ornamenten- und Musterzeichnen wird durch einen künstlerisch gebildeten Lehrer ertheilt. An einem Wochenabend kommt noch Unterricht in Naturlehre und im Buchhalten hinzu. Die Schule ist stark besucht; für die Lehrlinge der Stadt ist der Besuch verbindlich. — In Leipzig ist eine sonntägliche Schule durch eine Freimaurerloge, eine andere durch den „polytechnischen Verein" eingerichtet und erhalten; an beiden wird etwas Zeichnen betrieben; im allgemeinen nähern sie sich aber mehr den gewöhnlichen Sonntagsschulen. — In Dresden ist eine vorzugsweise für die Heranbildung von Musterzeichnern und Modelleuren bestimmte Zeichnungs- und Modellirschule an die polytechnische Schule angelehnt; die Schüler können dort täglich theils Unterrichtsstunden nehmen, theils für sich fortarbeiten.

In Baden führen die gewerblichen Fortbildungsschulen den Namen „Gewerbschulen." Ihre Errichtung in allen gewerbreicheren Städten des Landes ist 1834 durch Regierungsverordnung verfügt worden. Der Unterricht wird an Sonn- und Feiertagen, sodann in Wochenabendstunden ertheilt, und hat sich in der Regel zu erstrecken auf Freihandzeichnen, geometrisches Zeichnen, Arithmetik, algebraische Grundbegriffe, Geometrie, industrielle Wirthschaftslehre, Buchhaltung; wo Bedürfnis und Mittel vorhanden sind, kommt ferner hinzu Modelliren, Naturkunde und Mechanik. Die Kosten über Ertrag der mäßigen Schulgelder werden von den Gemeinden unter verhältnismäßigen Zuschüssen aus der Staatskasse bestritten. Die Lehrlinge müßen die Gewerbschule besuchen; nur bei einigen Gewerben ist Dispensation von bestimmten Unterrichtsfächern oder auch vom Schulbesuch überhaupt gestattet. Zum Besuch verpflichtete Lehrlinge, denen noch die nöthige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und elementaren Rechnen fehlt, werden zuerst in eine „Fortbildungsschule" (der gewöhnlichen Sonntagsschule entsprechend) gewiesen und daneben bloß für Zeichnungsstunden an der Gewerbschule einstweilen zugelassen. Gesellen önnen die Gewerbschule nach freier Neigung benützen. Der Unterricht dauert durch's ganze Jahr und gliedert sich bei den größeren Schulen in drei, bei den kleineren in zwei Classen oder Jahrescurse. Am Schlusse des Schuljahres findet, in Anwesenheit eines von der Regierung beauftragten Commissärs, öffentliche Prüfung statt, welcher sich jedoch bloß die Lehrlinge unterwerfen müßen. Gewöhnlich wird Zeichnen Sonntags gelehrt, der übrige Unterricht an Wochenabenden gegeben; die Mitverwendung von Werktagsstunden, welche in die Arbeitszeit der Werkstätte fallen, kommt ausnahmsweise vor, namentlich in Pforzheim, wo außer den Abendstunden (7½—9½ Uhr) an Werktagen auch Morgenzeit (Sommers 6—9 oder 10 Uhr, Winters 7—10 Uhr) oder im Winter ein voller Vormittag (7—12 Uhr), sowie Nachmittagszeit (1—4 Uhr, 6—8 Uhr) oder ein voller Nachmittag (1—8 Uhr) für den Unterricht einer Classe in Anspruch genommen wird. Die Pforzheimer Gewerb-

schule, eine der bedeutendsten Badens, ist folgendermaßen organisirt. Sie hat drei Classen, deren erste sich wieder in eine untere und obere Abtheilung zerlegt, und einen von Knaben der obersten Volksschulclasse besuchten Vorbereitungscurs im Zeichnen. Erste Classe: Freihandzeichnen (3 St.), Modelliren in Thon (2 St.), geometrisches Zeichnen (1—1½ St.), Projectionslehre (2—3 St.), deutsche Sprache und Aufsatz (untere Abth. 4. St., obere 2 St.), Rechnen (jede Abth. 2 St.). Zweite Classe: Arithmetik (1½ St.), Geometrie (2 St.), Aufsatzlehre (1½ St.), industrielle Wirthschaftslehre mit Buchhalten (2 St.) Freihandzeichnen (3 St.), Fachzeichnen (3 St.), Modelliren in Thon und Wachs (2 St.), Steinschnitt in Gyps (2 St.). Dritte Classe: Naturlehre (vorwiegend Chemie) (2½ St.), Algebra (1—1½ St.), Mechanik (2½ St.), Freihandzeichnen (3 St.), Fachzeichnen (3 St.), Modelliren (2 St.), Steinschnitt (2 St.). An der Schule sind nur drei Lehrer thätig: einer für Zeichnen und Modelliren, einer für deutsche Sprache und Aufsatz, der dritte (zugleich Vorstand der Schule) für die übrigen Lehrfächer. Im Schuljahr 18⁵⁵/₅₆ zählte die Schule (außer 78 Knaben im Vorbereitungscurs) 488 Schüler, von denen genau die Hälfte den gesammten Unterricht der betreffenden Classen besuchte; 225 nahmen nur am Zeichnen und Modelliren Theil.

Im Großherzogthum Hessen sind Handwerkerschulen 1837 durch den „Großherzoglichen Landesgewerbeverein" in Anregung gebracht worden, indem der Verein vorschlug, den Einnahmsüberschuß aus der hessischen Gewerbeausstellung jenes Jahres auf Gründung sonntäglicher Zeichnungsschulen für Handwerker in den Städten Darmstadt, Mainz und Gießen zu verwenden, wobei für die spätere Unterhaltung auf Schulgelder und Zuschüsse aus Gemeindemitteln gerechnet war. Solche Schulen kamen in Darmstadt und Gießen 1838 zu Stande, in Mainz 1841; sie fanden eine über Erwarten lebhafte Theilnahme von Seiten der Lehrlinge und Gesellen, und ebendeshalb baldige Nachahmung an andern Orten des Landes; auch wurden nach und nach für Rechnen, Geometrie, Geschäftsstil Abendstunden an Wochentagen zugefügt. Im Jahre 1848 bestanden bereits 21 Handwerkerschulen im Lande, darunter 10 in der zuletzt erwähnten Ausdehnung; 5 hatten neben dem Zeichnen bloß Rechnen, die übrigen beschränkten sich auf Zeichnungsunterricht. Ein Drittel dieser Schulen gab ihren Unterricht unentgeltlich; die übrigen erhoben ein Schulgeld von höchstens 30 kr. monatlich für den gesammten Unterricht. Seitdem hat sich die Zahl der Schulen noch beträchtlich vermehrt (bis 1856 auf 35); das Verhältnis nach Umfang des Unterrichts und in Betreff des Schulgeldbezugs hat sich wenig geändert. Genöthigt zum Eintritt in eine Handwerkerschule ist niemand. Der Landesgewerbverein, und insbesondere der langjährige Secretär desselben, Oberbaurath Rösler, in Verbindung mit dem Architekten Fink zu Darmstadt, hat für die Förderung der hessischen Handwerkerschulen rührige Thätigkeit entwickelt, welche auch den Fortbildungsschulen anderer Staaten zu gut gekommen ist, indem die vom Verein durch die genannten Männer herausgegebenen „Vorlegeblätter für Handwerkszeichenschulen" und „Musterzeichnungen für Techniker" fast überall benützt werden. Der Verein überläßt diese Blätter den hessischen Handwerkerschulen unentgeltlich und leistet den meisten Schulen auch namhafte Geldunterstützungen. In den Städten, in denen ein Local-Gewerbeverein besteht, ist diesem die Leitung der Handwerkerschule übergeben. Seit 1848 werden in Darmstadt jährliche Ausstellungen von Zeichnungen der Handwerkerschulen veranstaltet und durch eine Prüfungscommission Prämien ertheilt. Die Handwerkerschule in Darmstadt giebt am Sonntag (Vor- und Nachmittag) Unterricht im Freihandzeichnen, geometrischen Zeichnen, Fachzeichnen und darstellender Geometrie; der Abendunterricht umfaßt in einer unteren Abtheilung Recht- und Schönschreiben, Rechnen, Elemente der Geometrie, in einer mittlern Abtheilung fortgesetzten Rechenunterricht, Grundzüge der darstellenden Geometrie, Naturlehre, Geschäftsaufsätze mit Buchführung, in einer obern Abtheilung Gewerbkunde, Flächen- und Körperberechnungen, Anfertigung von Voranschlägen, schriftliche Ausarbeitungen über gewerbliche Angelegenheiten nach Vorträgen. Die Schule (neben welcher noch eine besondere

Winterbauschule besteht) hat vier Lehrer und in der Regel gegen 200 Schüler. Die Handwerkerschule zu Mainz weicht in ihrem Lehrplan von der Darmstädter Schule wenig ab.

In Kurhessen ist schon durch die von der Regierung im Jahre 1816 erlassene Zunftordnung die Errichtung von Handwerksschulen den größeren Städten des Landes vorgeschrieben, andern Städten empfohlen worden. Doch waren diese Schulen ursprünglich gewöhnliche Sonntagsschulen und sind es an kleineren Orten noch jetzt. In den größern Städten theilt sich gewöhnlich die Handwerksschule in zwei Abtheilungen; in der einen Abtheilung wird in der Regel Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, etwas Naturkunde und Freihandzeichnen gelehrt; in der andern, vorzugsweise für Bauhandwerker bestimmten Abtheilung Freihand- und Bauzeichnen, Geometrie, Mechanik; Unterricht Sonntags und an einigen Wochenabenden.

Bei der hier endenden Uebersicht der gewerblichen Fortbildungsanstalten verschiedener deutscher Staaten mußten die jetzt in den meisten Staaten vorhandenen Winterbaugewerbschulen unbesprochen bleiben, weil sie (obwohl immerhin für den praktischen Beruf bloß vorbildend und somit noch unter den engeren Begriff der Schule fallend) ihre Schüler während der berufsfreien Jahreszeit ausschließlich in Anspruch nehmen, während es im Wesen einer Fortbildungsschule liegt, daß sie nur über einzelne Stunden außerhalb der Arbeitszeit einer Werkstätte ꝛc. verfügen kann. Noch weniger würden specielle Berufsschulen, wie die Uhrmacherschule Badens, die Webschulen Rheinpreußens, Sachsens, Oesterreichs, Württembergs ꝛc., die sächsischen Schulen für Serpentindreher, Holz- (Spielwaaren-) Arbeiter ꝛc. hieher gehören; denn wenn auch solche Schulen allgemeine Hülfskenntnisse und vorbereitende Fertigkeiten (Zeichnen ꝛc.) lehren, so ist doch ihr Hauptziel die Einübung der jungen Leute in den Manipulationen des betreffenden Gewerbszweiges selbst. So weit sich's um Vorbereitung für die künftige praktische Thätigkeit handelt, haben alle die hier zu übergehenden Schulen eine bestimmtere und deshalb leichter zu lösende Aufgabe als die gewerblichen Fortbildungsschulen, da jene stets nur eine bestimmte Kategorie von Schülern mit übereinstimmenden Bedürfnissen vor sich haben. In der Verschiedenheit der Ansprüche, welche die Schüler verschiedener Berufsclassen an den nämlichen Unterrichtsgegenstand einer gewerblichen Fortbildungsschule machen, liegt eine der Schwierigkeiten, denen die Fortbildungsschule begegnet, und von welchen die erheblichsten hier zu erörtern sind.

Jene Ansprüche bereiten besonders deshalb Schwierigkeiten, weil sie bis zu einem gewissen Grade berechtigt sind. Allerdings kann die Fortbildungsschule dem Gewerbsbetrieb nur mittelbar nützen, indem sie dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten, welche einer Verwerthung im praktischen Berufsleben fähig sind, zuführt, sein Urtheil zu schärfen sucht, ihn durch die allgemein bildende Kraft eines anregenden Unterrichts an jene Selbständigkeit des Denkens zu gewöhnen trachtet, welche allein die Anwendung des Gelernten auf die in der Praxis sich darbietenden Fälle möglich macht, und die unglücklichste Auffassung von der Aufgabe einer Fortbildungsschule wäre die zuweilen vom „praktischen" Standpuncte aus empfohlene, nach welcher der Lehrer bloß eine Art Receptensammlung mitzutheilen hätte. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Unterricht sich einer Bezugnahme auf das Gewerbsleben enthalten dürfe; vielmehr muß jede Gelegenheit ergriffen werden, an passender Stelle (nur ohne gewaltsames und ostensibles Herbeiziehen) durch Beispiele zu zeigen, daß und wie die oben erwähnte Verwerthung geschehen könne. Am willkommensten sind solche Beispiele, welche den Schüler erkennen lassen, mit einer bloß dem Gedächtnis eingeprägten Regel sei noch wenig gethan, sondern das Verständnis, der Einblick in den innern Zusammenhang des Gelernten mache erst das Wissen zu einem vielfach verwendbaren Mittel der Selbsthülfe. Am eindringlichsten wird ein Beispiel auf einen Schüler wirken, wenn es einen für ihn specifischen, von der Werkstätte her ihm geläufigen Fall betrifft; nur sind solche charakteristische Beispiele selbst für einen vielseitig bewanderten Lehrer nicht immer leicht zu finden, und

wenn sie ihm zu Gebote stehen, fühlt er sich in einer gerade bei ihnen wünschenswerthen ausführlicheren Behandlung wieder durch die Rücksicht auf die Mehrzahl anderer Schüler, denen der Fall fremd ist, beengt. Auch werden die erwähnten Ansprüche durch eingestreute Beispiele noch nicht befriedigt. In der Regel tritt ein Schüler in Physik, Chemie, Mechanik, darstellende Geometrie ꝛc. nicht deshalb ein, weil das Lehrfach als Wissenschaft für ihn Interesse hat, sondern weil er weiß, daß darin ein auf seine Berufsthätigkeit bezüglicher Abschnitt vorkommt; diesen Abschnitt wünscht er bevorzugt, alles andere rasch abgethan. Der Lehrer kann hier gar nichts weiter thun, als daß er das Reinwissenschaftliche auf das unerläßlichste Minimum reducirt, möglichst zwischen die Anwendungen vertheilt, bei den Anwendungen selbst aber das Interesse solcher Schüler, deren Beruf nicht näher davon berührt wird, zu wecken, die Schüler also über ihren einseitigen Standpunct zu heben sucht. Das ist jedoch nicht wenig verlangt und setzt einen Lehrer von großer Tüchtigkeit voraus. (Verweist man in der Chemie auf spätere Specialvorträge über einzelne Theile der chemischen Technologie, so ist damit für den allgemeinen Unterricht nichts gewonnen, und ein solcher sollte doch vorausgehen. Allerdings hat man schon — namentlich in Stuttgart — versucht, besondere Vorträge für bestimmte Gruppen nahverwandter chemischer Gewerbe ohne Voraussetzung von theoretischen Vorkenntnissen einzuführen und immer nur diejenigen Lehren der Chemie, welche gerade der betreffenden Gruppe noth thun, mit abzuhandeln.) Hinsichtlich des Zeichnens macht jede Fortbildungsschule die Erfahrung, daß Schüler die Erwerbung einer Sammlung copirter Musterzeichnungen, nach denen sofort gearbeitet werden könne, für den Zweck der Zeichnungsstunden halten. Dieser Glaube ist solchen Neulingen freilich leicht zu benehmen. Wenn aber auch sämmtlichen Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß sie zunächst Zeichnen überhaupt (Fertigkeit und richtigen Blick) zu lernen haben, so sollte doch jeder hinreichend geübte von Zeit zu Zeit solchen Stoff zur Ausarbeitung erhalten, von welchem er die Möglichkeit unmittelbarer Verwendung für sein Gewerbe sieht. (Beim gewerblichen- oder Fachzeichnen und beim Maschinenzeichnen macht sich dies von selbst.) Gröblich banausischen Forderungen darf eine Fortbildungsschule sich nicht fügen; noch weniger aber darf sie die Haltung einer auf wissenschaftliche und formale Bildung gerichteten Lehranstalt nachahmen wollen; sie darf nie vergessen, daß ihre Schüler sich in erster Linie als Angehörige eines Gewerbes fühlen und daß dieses Gefühl anerkannt werden muß.

Eine andere Schwierigkeit bildet die Ungleichheit der Vorkenntnisse, mit denen die Schüler an die Fortbildungsschule kommen. Diese Ungleichheit besteht schon bei denen, welche vor ihrem Eintritt die gleiche Art von Schulbildung genossen haben; sie steigert sich aber dadurch, daß die Fortbildungsschule ihre Schüler nicht bloß von der Volksschule aus erhält, sondern auch aus Bürgerschulen, Mittelschulen, Realschulen, in Bayern aus den Gewerbeschulen ꝛc. Können in der Arithmetik, der Geometrie, der Auffatzlehre ꝛc. Parallelabtheilungen gebildet werden, so lassen sich die besser vorgeschulten Schüler von den andern trennen; reicht die Frequenz der Schule oder der Umfang ihrer Mittel zu einer Theilung nicht hin, so ist eine bedeutende Gewandtheit und Kraftanstrengung des Lehrers nöthig, wenn er die weniger unterrichteten fördern und zugleich die vorgeschritteneren nicht auf bloße Wiederholung anweisen will, bei welcher ihre Theilnahme bald ermatten dürfte. Wo kein Eintrittszwang besteht, werden die schlechteren Elemente der Volksschule von selbst wegbleiben; weite Abstufungen im Wissen der eintretenden werden aber immerhin bleiben. Ein gewisses Maß des Wissens als Bedingung der Aufnahme zu stellen und etwa durch eine Vorprüfung zu erheben, ist weder möglich noch räthlich; es kommt in der Fortbildungsschule weniger auf das bereits Gelernte als auf die Lust zum Lernen an, und gar oft erleben ihre Lehrer die reichlichsten Früchte an aufgeweckten Lehrlingen vom Lande, denen eine geringe oder übervölkerte Dorfschule sehr mangelhafte Kenntnisse mitgegeben hatte.

Je ungleichartiger aber die Schüler des nämlichen Unterrichtsfaches sind, um so

nöthiger wäre es, daß der Lehrer sich mit den einzelnen beschäftige, möglichst oft abfrage ꝛc. Wo dem Fache nur eine Stunde wöchentlich ausgesetzt ist, wird der Lehrer gewöhnlich eine solche Zumuthung ablehnen, unter Berufung auf die knappe Zeit. Ist die Zeit reichlicher zugemessen, so bleibt immer noch eine Schwierigkeit: die Lehrlinge können sehr häufig nicht sprechen. Selbst solche, welche durch eine gute Volksschule an mündlichen Ausdruck ziemlich gewöhnt worden sind, zeigen sich unbeholfen in ihren Aeußerungen über den neuen Kreis von Begriffen und Gedanken. Ein Lehrer muß sehr geschickt zu fragen wissen, wenn er den gewünschten Wechselverkehr mit seinen Schülern ohne zu großen Zeitverlust anfrecht erhalten will.

Besonders im Nachtheil gegen Schulen anderer Art sind die Fortbildungsschulen hinsichtlich der Unterrichtszeit, sofern sie gerade die Stunden in Anspruch nehmen, welche nach vollbrachtem Tagewerk zur Erholung verwendet werden könnten. Den Gegensatz zwischen Schularbeit und Erholung darf man übrigens hier nicht sehr betonen; denn heutzutage, wo der Lehrling vom Lehrherrn nur selten noch als zum Hause gehörig behandelt wird, bleibt jenem (im Winter wenigstens) spärliche Gelegenheit zu angemessener abendlicher Erholung; in der That lehrt auch die Erfahrung, daß die geräumigen, durchwärmten und hellbeleuchteten Lehrzimmer der Abendschule eine äußere Anziehung auf die Lehrlinge üben, zuweilen sogar wie eine Zufluchtsstätte geachtet werden. Von größerer Bedeutung ist, daß die Schüler aus der Werkstätte körperlich ermüdet kommen. Beim Zeichnungs- und Modellirunterricht (wenn er, wie in Württemberg, Abends stattfindet) giebt sich erfahrungsmäßig eine einschläfernde Nachwirkung jener Ermüdung nicht zu erkennen; bei einem Unterrichtsfach, welches die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspannung hält (wie ein richtig betriebener, durch Frage und Antwort belebter mathematischer Unterricht), kaum; in merklicherem Grade bei solchen Fächern, gegen welche der Schüler sich vorwiegend receptiv verhält. Am Lehrer ist es, zu überwachen und anzuregen. Hat man aber nicht zu besorgen, daß die jungen Leute durch den Abendunterricht in nachtheiliger Weise überreizt werden? Die Erfahrungen, welche an Fortbildungsschulen mit freiwilligem Eintritt gemacht worden sind, verneinen die Frage; die Thätigkeit in der Schule ist von der in der Werkstätte so wesentlich verschieden, daß der Wechsel der Thätigkeit in vielen Fällen eher als eine Auffrischung denn als eine Ueberbürdung empfunden werden kann. Freilich wäre zu wünschen, daß der Werktagsunterricht, wenn auch nur zum Theil, auf frühere Stunden des Tages gelegt werden könnte. Versuche hiezu sind an verschiedenen Orten gemacht worden, gewöhnlich aber an dem Widerstand der Lehrmeister gescheitert, welche einen Eingriff in die Ordnung der Werkstätte nicht gestatten wollen. (Ausnahmen entscheiden nicht). Geneigtheit, die Lehrlinge während des Tags von der Arbeit zu entlassen, findet sich noch am öftesten bei solchen Lehrherren, welche ein Kunstgewerbe betreiben, und auch hier nur in Bezug auf Zeichnungs- oder Modellirunterricht (vgl. die Bemerkung auf S. 869); für solchen Unterricht werden von jener Seite die Lehrlinge sogar zuweilen an eine Real- oder polytechnische Schule als Hospitanten gewiesen. Die Werktagsabtheilung der Wiener Gewerbzeichnungsschule (vgl. S. 871) wird nur von Bauhandwerkern (im engeren Sinne) Winters stark besucht; nimmt man diese und diejenigen jungen Leute aus, welche sich zu Musterzeichnern bilden wollen, so bleibt eine im Verhältnis zur Bevölkerung Wiens höchst spärliche Zahl von Schülern übrig und diese bestehen fast bloß aus Meisterssöhnen. Wenn badische Gewerbschulen (vgl. S. 877) die Schüler auch für anderweitigen Unterricht den Werkstätten entziehen, so ist dies nur möglich, weil Regierungsverordnungen vorliegen, welche nicht bloß für die Lehrlinge, sondern auch für die Meister verpflichtend sind; an Remonstrationen der letztern hat es anfangs nicht gefehlt, und es wird noch heute nicht verhehlt, daß die Einrichtung den Lehrherren beschwerlich fällt. Wo man Werth auf die Freiwilligkeit des Schulbesuches legt, hat man dafür zu sorgen, daß die Lehrlinge ihrem Entschlusse möglichst unbehindert Folge geben können,

also einer Collision zwischen Schulstunden und Tagewerksstunden auszuweichen. In Betreff der Gesellen, deren Betheiligung an den Fortbildungsschulen immer erfreulich ist, würde eine solche Collision noch bedenklicher sein. — Der Sonntagsunterricht der Fortbildungsschulen kommt in Conflict mit dem Kirchenbesuch und mit der Sonntagsfeier überhaupt. Die von manchen Seiten erhobene Forderung, der Sonntag solle von jedem Unterricht (religiösen ausgenommen) frei bleiben, ist bis jetzt ohne Erfolg gebliebeu; dagegen vermeiden die allermeisten Fortbildungsschulen ein Zusammenfallen von Unterrichtsstunden mit der Zeit des kirchlichen Gottesdienstes. In Nürnberg hatte man bis 1837 den ganzen Vormittag für den Zeichnungsunterricht bestimmt und die Schüler auf den Besuch der Nachmittagspredigt verwiesen; dann wurde einige Jahre lang, bei unverkürzter Unterrichtszeit, in einer dem Schullocal benachbarten Kirche ein besonderer Morgengottesdienst für die Handwerksschüler (vor Beginn des Unterrichts) gehalten, der sich aber durch die geforderte Controle des Besuchs zerschlug; später blieb der Unterricht auf 2 (Winters 1½) Stunden vor dem Hauptgottesdienst und die Zeit von 11—12 Uhr oder 10½—12 Uhr beschränkt. Die Berliner Fortbildungsschulen, welche von 8—1 Uhr unterrichten, schicken eine gemeinschaftliche Morgenandacht mit sämmtlichen Zöglingen (in den Localen der Schulen selbst) voraus. In größeren Städten des Großherzogthums Hessen wird Zeichnungsunterricht von 8—12 Uhr und von 1—3 Uhr ertheilt, der Schüler aber auf seinen Wunsch zur Kirche entlassen. Will man den Nachmittag des Sonntags frei von Unterricht lassen (wie es, aus Rücksicht auf Lehrer und Schüler, meistens geschieht) und nicht in die Zeit des vormittäglichen Gottesdienstes eingreifen, so behält man 2, höchstens 3 Stunden übrig, und diese sind, wenn sie auch dem Zeichnen ausschließlich verbleiben, zu wenig für diesen auf fortgesetzte Uebung angewiesenen Unterricht. Darum ist es so sehr wünschenswerth, daß dem Zeichnen auch Werktagsabende eingeräumt werden. Dies ist bis jetzt bloß in Württemberg geschehen, und zwar mit völlig befriedigendem Erfolg; die Bedingungen eines Erfolgs sind später noch zu berühren.

Zur Handhabung der Disciplin haben die Fortbildungsschulen weniger Mittel als Lehranstalten anderer Art; Verweis durch den Lehrer, Verweis durch den Vorstand der Schule, Benachrichtigung des Vaters oder Meisters von der Verfehlung des Lehrlings, Androhung der Ausschließung und wirkliche Ausschließung (für den laufenden Cursus oder für immer) bilden die gewöhnliche Stufenfolge. An einzelnen Schulen sind Geldstrafen eingeführt (in Darmstadt in der Art, daß der eintretende Lehrling einen bestimmten Betrag einzulegen hat, den er über Abzug etwa verschuldeter Versäumnisstrafen am Schlusse des Curses zurückerhält). An Schulen mit freiwilligem Eintritt sind übrigens die Erfahrungen hinsichtlich der Disciplin überraschend günstig, wenn nur die Lehrer den richtigen Takt haben. In der Controle der Versäumnisse muß die Schule (bei Lehrlingen) die Mitwirkung der Meister in Anspruch nehmen, indem sie von diesen schriftliche Entschuldigungszettel einholt.

Die Erfahrung hat überhaupt manche Fragen in Fortbildungsschulangelegenheiten anders beantwortet als man ohne dieselbe vermuthen würde. So hatte sich die Besorgnis kundgegeben, der Geselle werde sich nicht neben den Lehrling auf die Schulbank setzen, und deshalb hat man an vielen Schulen ursprünglich besondere Gesellenabtheilungen einrichten zu müßen geglaubt, die Scheidung aber meist wieder aufgegeben, weil sie in die Gliederung der Schule zu große Verwickelung bringt und erhöhten Aufwand erfordert. Dabei zeigte sich dann, daß der Geselle, dem es mit seiner Weiterbildung Ernst ist, an dem Zusammensitzen mit geordneten und strebsamen Lehrlingen keinen Anstoß nimmt. Kann man da, wo die Ueberzahl der Theilnehmer an einem Lehrfach die Einführung eines Parallelunterrichts nöthig macht, die jüngsten der Lehrlinge von den Gesellen trennen, so wird man den letzteren diese Rücksicht gern gewähren; beim Zeichnen und Modelliren ist es leicht durchzuführen, bei andern Fächern nicht immer, da hier für die Einreihung in die Parallelabtheilungen die Vorkenntnisse der Schüler

in erster Linie maßgebend bleiben müßen und die Gesellen häufig durch das Bewußtsein früherer Vernachläßigung in den Elementarkenntnissen zur Fortbildungsschule getrieben werden. Daß Gesellen sich durch die Nachbarschaft junger Lehrlinge nicht abschrecken lassen, ist für die Schule selbst von großem Werth; die Anwesenheit der älteren Theilnehmer übt eine günstige, in gewissem Sinne hebende Wirkung auf die jüngeren, und jene pflegen es als Ehrenpunct zu nehmen, sich von diesen in den Fortschritten nicht überflügeln zu lassen. Die Betheiligung von Gesellen ist jedoch nur neben freiwilligem Eintritt der Lehrlinge in dem wünschenswerthen Grade zu finden, bei Zwangsschulen überall spärlich; den großen Haufen der Lehrlinge scheut der Geselle allerdings, und sollte er auch die Scheu überwinden, so harrt er nicht aus, weil er sich bei der Ueberfüllung der Schule wenig gefördert sieht.

Gefördert müßen sich überhaupt die Schüler, auch die Lehrlinge, finden, wenn der freiwillige Besuch ein nachhaltiger bleiben, der anbefohlene nicht auch von lernlustigen als ein unwillkommener Zwang angesehen werden soll. Die Frucht eines Unterrichts wird sich aber nur kümmerlich und langsam entwickeln, wo demselben gar zu wenig Raum gegeben ist. Sehr viele Fortbildungsschulen haben Lehrgegenstände mit nur einer Wochenstunde, was offenbar nicht genügen kann, es müßte sich denn bloß um Wiederholung früher erworbener Kenntnisse handeln. Weit besser, als ein Unterrichtsfach mit einer Stunde durchs ganze Jahr fortzuführen, wäre es schon, dasselbe während eines Halbjahrs mit 2 Stunden abzumachen; doch wird damit noch nicht ganz geholfen sein. Da Abendstunden im Sommer für Vorträge nicht passen, der Sonntag dem Zeichnen bleiben soll, die Fortbildungsschule mit ihrem anderweitigen Unterricht also vorzugsweise auf die Wintermonate angewiesen ist, sollten jedem bedeutenderen Lehrfach während eines Winterhalbjahrs wöchentlich mindestens 3 Stunden (2 Abende mit je 1½ Stunden, wie in Stuttgart) ausgesetzt sein. Daß hiedurch der Schüler behindert wird, vierlei Unterricht im nämlichen Halbjahr zu nehmen, ist eher ein Vortheil als ein Uebel.

Die Hauptbedingung für das Gedeihen einer Schule bleibt immer die Befähigung der Lehrer. Die rechten Lehrer zu gewinnen, fällt aber der Fortbildungsschule schwer, wenn sie ihren theoretischen Unterricht nicht bloß auf Rechnen und Aufsatzlehre beschränkt. Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie müßen ganz anders gegeben werden als an einer wissenschaftlichen Lehranstalt, fordern jedoch wissenschaftlich gebildete Lehrer; denn populär zu unterrichten ist überhaupt eine seltene Kunst und noch nie von andern Lehrern völlig befriedigend geübt worden als von Männern der Wissenschaft. Die Aufnahme der genannten Lehrfächer in die Fortbildungsschule setzt mithin voraus, daß am Orte der Schule höhere Unterrichtsanstalten bestehen und daß Lehrer von diesen sich zu dem Opfer herbeilassen, Abends oder Sonntags Unterricht zu ertheilen. Auch für das Zeichnen ist es nicht ganz leicht, die geeigneten Lehrer zu finden. Für das Freihandzeichnen ist allgemeine künstlerische Bildung nöthig, aber nicht ausreichend; es muß genauere Kenntnis der gewerblichen Ornamentik hinzukommen, die man z. B. von einem Porträtmaler nicht ohne weiteres erwarten darf. Der Lehrer des Maschinenzeichnens soll mit dem Maschinenwesen hinreichend bekannt sein, damit das Lernen nicht auf ein bloßes Copiren von Vorlagen hinauskomme. Eine besonders schwierige Aufgabe hat der Lehrer des gewerblichen Zeichnens (Fachzeichnens), wenn er die Erwartungen älterer, verschiedenen Gewerben angehöriger Schüler (Gesellen) befriedigen will, da er solchen gegenüber nicht nur mancherlei Detailkenntnis besitzen muß, sondern auch ein Urtheil über den größern oder geringern praktischen Werth der benützten Vorlagen (welche, wie sie im Buch- und Kunsthandel vorkommen, keineswegs immer mustergültig sind) haben, endlich im Stande sein sollte, vorgeschrittene Schüler zu eigenen Entwürfen, wenigstens zur Herstellung der Details aus gegebenen Hauptrissen anzuleiten. An der Nürnberger Handwerkerschule hat man seit lange Gewerbsmänner für diesen Unterricht verwendet, in der Art, daß Schreiner, Schlosser, Dreher ꝛc. gesonderte Schülerabtheilungen bilden, deren jede durch einen Mann des speciellen Faches unterrichtet wird. Diese Einrichtung ist in

andern Städten Bayerns, dann an der Sonntagsschule in Stuttgart, in Chemnitz ꝛc. nachgeahmt worden und hat sich zum Theil bewährt; als Regel dürfte sie nicht geradezu empfohlen werden, da mit dem technischen Geschick solcher Lehrer sich nicht immer die nöthige Gewandtheit im Lehren und in der disciplinären Behandlung der Schüler verbindet; trifft sich aber beides vereinigt, so ist durch Lehrer dieser Art ein großer Gewinn erreicht. — Für die badischen Gewerbeschulen werden eigene Lehrer durch einen mehrjährigen Cursus am Carlsruher Polytechnikum mit Staatsunterstützung herangebildet, und zwar nach zwei Hauptrichtungen: Lehrer für Freihandzeichnen und Modelliren, Lehrer für Naturwissenschaft, Mathematik und constructives Zeichnen. Dieses sehr zweckmäßige Auskunftsmittel könnte keine Anwendung auf Schulen finden, welche bloß Abends und an einigen Sonntagsstunden im Gang sind; diese brauchen eine größere Anzahl von Lehrern, können aber keinen voll beschäftigen.

Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer wird sich an jeder Schule nach den vorhandenen Schülern richten müßen, bei überfüllten Classen eine andere sein als bei mäßig gefüllten, vor Schülern, welche ihrer Mehrzahl nach eine gute Elementarbildung voraushaben, anders als im umgekehrten Fall. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines regelmäßigen, systematischen Schulcurses gestrebt werden darf; man hat sich auf eine umsichtige, den Verhältnissen angepaßte Auswahl zu beschränken; was aber ausgewählt wurde, soll nicht flüchtig und äußerlich abgemacht werden. In den Naturwissenschaften ist das Experiment der Theorie vorauszuschicken. Beim Rechnen ist Fertigkeit ein Hauptziel, über welchem jedoch nicht versäumt werden darf, die innern Gründe der Rechnungsregeln zu klarem Bewußtsein zu bringen und den Schüler an stelbständige Verwendung des Gelernten zu gewöhnen. (Die Ausdehnung des Unterrichts auf Buchstabenrechnung und Algebra, wie an den Gewerbschulen Badens, wo noch Gleichungen des zweiten Grades aufgenommen sind, würde für die wenigsten Fortbildungsschulen passen.) In der Elementargeometrie sollten die Schüler möglichst viel mit Aufgaben beschäftigt werden; die Lehrsätze darf man nicht ohne Beweis hinstellen; nur hat man sich an einer Fortbildungsschule ganz besonders vor jener abschreckenden, verdunkelnden Breite der Beweise zu hüten, welche früher häufig für Gründlichkeit galt und so viel zur Erzeugung des Aberglaubens beigetragen hat, das Verständnis der Mathematik fordere ein specifisches Talent. (Da wissenschaftlicher Sinn bei Fortbildungsschülern in der Regel nicht vorauszusetzen ist, kann das Interesse am Lehrsatz und das Verlangen nach Beweis dadurch geweckt werden, daß man anfangs den Satz gewissermaßen aus dem Experiment erkennen läßt, z. B. von einem beliebig aus Papier geschnittenen Dreieck die Ecken abtrennt, zwei derselben mit gemeinsamer Spitze an ein Lineal legt und zeigt, daß der leer bleibende Raum genau vom dritten Fragment ausgefüllt wird; oder einen hölzernen Winkel zwischen zwei in die Schultafel eingeschlagenen Stiften bewegt und den Weg der Winkelspitze auf der Tafel verfolgt ꝛc.) Glaubt man auf Beweise sich gar nicht einlassen zu dürfen, so muß man den geometrischen Unterricht als besonderes Lehrfach ganz fallen lassen; was an praktisch verwendbaren Sätzen und Constructionen dem Schüler beigebracht werden soll, ist dann in das geometrische Zeichnen aufzunehmen, oder auch, soweit es sich um Ausmessung von Flächen und Körpern handelt, dem Rechenunterricht einzuflechten, indem man dort Inhaltsberechnungen auf Grund der mitgetheilten Regeln ausführen läßt. Die Elemente der Stereometrie sind entweder an den Unterricht über die Geometrie der Ebene unmittelbar anzuschließen oder mit der darstellenden Geometrie zu verweben. Die darstellende Geometrie wird am besten mit dem Körper (Würfel, Parallelepiped ꝛc.) beginnen, nach Erledigung des Wesentlichsten über gerade Linien und Polygone möglichst bald zu den Körpern zurückkehren und besonders bei den Schnitten derselben, Aufwickelungen von Oberflächen ꝛc. verweilen; Modelle, welche für diesen Unterricht an einer wissenschaftlichen Lehranstalt widerrathen werden müßten, sind an der Fortbildungsschule nicht zu entbehren. — Daß der Unterricht im Freihandzeichnen so früh als thunlich körperliche

Vorlagen zu benützen habe, darüber ist man heutzutage ziemlich allgemein einig. Nur fehlt den Fortbildungsschulen, deren Zeichnungslocale meist eine sehr große Schülerzahl aufnehmen sollen, häufig die Möglichkeit, die zu richtiger Beleuchtung der Gypsmodelle erforderlichen Vorkehrungen zu treffen. Wo es an Raum nicht zu sehr gebricht, kann übrigens bei künstlicher Beleuchtung ebensogut unterrichtet werden als bei Tageshelle, ja die Abendbeleuchtung hat sogar noch das voraus, daß für den Unterricht auch Säle mit bedeutender Tiefe (Breite) benützt werden können und keine bevorzugten (Fenster-) Plätze zu unterscheiden sind. Die weitverbreitete Scheu vor abendlichem Zeichenunterricht ist zu bedauern, weil man sich durch sie das einzige Mittel entgehen läßt, das Zeichnen an der Fortbildungsschule in der nöthigen Ausdehnung zu betreiben. Die Erfahrungen an den größeren Fortbildungsschulen Württembergs haben den Beweis geliefert, daß jene Scheu unbegründet ist, namentlich wenn man Gas zur Verfügung hat. Allerdings darf man mit den Flammen nicht ängstlich sparen. In Stuttgart ist in denjenigen Sälen, in welchen Freihandzeichnen nach Vorlegblättern und kleineren Reliefs getrieben wird, je für zwei Schüler eine Gasflamme bestimmt, wobei diese beiden Schüler an entgegengesetzten Kanten des Tisches sitzen (so daß jeder das Licht von der linken Seite erhält) und ein über der Flamme angebrachter Schirm von der erforderlichen Form die Beleuchtung auf die betreffenden zwei Schülerplätze beschränkt, mithin die störende Kreuzung der von verschiedenen Lichtquellen ausgehenden Strahlen überall möglichst vermieden ist. Beim Zeichnen nach dem Runden sitzen die Schüler nicht an Tischen, sondern halten die Zeichnungsrahme frei auf das Knie gestemmt; eine hinreichend starke Gasflamme mit Schirm giebt von oben Licht für zwei bis drei Schüler; zur Beleuchtung des Modells ist eine besondere Flamme (mit Schirm) bestimmt, deren Licht sich mit dem der vorigen nicht merklich mischt. Bei den verschiedenen Abtheilungen für constructives Zeichnen ist schärferes und ruhigeres Licht nöthig als beim Freihandzeichnen; man benützt hier theils Gasbeleuchtung von der nämlichen Einrichtung wie beim freien Zeichnen nach Vorlegblättern, nur unter Anwendung von argand'schen Brennern und Glaskaminen (während für freies Zeichnen gewöhnliche Brenner ohne Kamine ausreichen), theils einfache argand'sche Oellampen (mit Papierschirmen), so daß jeder Zeichner seine besondere Lampe hat und sie nach Bedürfnis sich zurechtstellen kann. Ein Theil des Aufwands für eine reichliche Gasbeleuchtung wird gedeckt durch die Ersparnis der Heizkosten; in Stuttgart fällt seit Einführung des Gaslichts das Heizen der Oefen in den Zeichnungssälen fast während des ganzen Winters weg. — Beim Modelliren sollte mit Arbeiten in Thon (und in großem Maßstab) begonnen werden; diese an den betreffenden Unterricht überall zu stellende Forderung läßt sich aber an den Fortbildungsschulen nicht immer befriedigen, theils weil gewöhnlich ein besonderes, dem Modelliren ausschließlich überlassenes Local fehlt und in einem gemeinsam benützten Saale die unvermeidlichen Thonspuren ein Uebel wären, theils weil die Modellirstunden zuweilen so weit auseinander liegen, daß der Thon ohne inzwischen erneuerte Benetzung seine Bildsamkeit verliert.

Im Zeichnen hat jede gewerbliche Fortbildungsschule ihr Hauptfach nicht bloß deshalb zu erblicken, weil das Zeichnen „die Sprache der Technik" ist, sondern auch noch weil gerade in diesem Fache der Schulbesuch für keinen Schüler erfolglos bleiben kann, sobald nur der gute Wille nicht ganz und gar fehlt und der Besuch nicht zu früh wieder abgebrochen wird. Dasselbe läßt sich von den theoretischen Lehrfächern nicht in gleichem Umfang sagen; Schüler von geringer Begabung werden aus einem Unterricht über Physik oder Chemie oder darstellende Geometrie allerdings auch einige Kenntniße gewinnen, der Gewinn ist aber bei dem Mangel des rechten Verständnißes kein dauernder und darf deshalb als Erfolg nicht hoch angeschlagen werden. Ueberhaupt muß die Fortbildungsschule darauf gefaßt sein, daß von dem gestreuten Samen ein gut Theil gar nicht oder nur spärlich aufgeht. Ist dies niederschlagend für eine ihres gewissenhaften Strebens sich bewußte Schule, so liegt andererseits ein erhebender Trost in der Erfahrung, daß die Früchte da, wo sie zu voller Reife kommen, als ein besonders intensiver Segen

empfunden werden; keine andere Lehranstalt findet unter ihren guten Zöglingen so viel nachhaltige und anerkennende Dankbarkeit als die gewerbliche Fortbildungsschule. Auch für einen schwachen, nicht Schritt haltenden Schüler ist die der Schule gewidmete Zeit keine verlorene; redliche Anstrengung ist nie vergebens, und wenn sie ihr nächstes Ziel nicht erreicht, bleibt doch immer ein sittlicher Gewinn. Der sittigende Einfluß der Fortbildungsschulen, deren Unterricht allerdings nicht unmittelbar ethischer Natur sein kann, wird unterschätzt, wenn man ihn bloß darin sehen will, daß die jungen Leute durch die Schulstunden von ungehörigem Treiben abgehalten werden; das Wichtigere ist die Gewöhnung an den Gebrauch geistiger Kräfte, an eine bildende Beschäftigung außerhalb des Kreises mechanischer Handarbeit. Nehmen wir den schlimmsten Fall, daß ein Schüler nach ein paar Jahren alles in der Schule Gelernte wieder vergessen haben sollte, so wäre selbst damit der Wegfall einer bildenden Nachwirkung noch nicht erwiesen; Bildung auf allen ihren Stufen ist nicht die Summe des jeweiligen Wissens, sondern die Blüte aus der hinter uns liegenden Geistesarbeit.

Ueberschätzt werden die gewerblichen Fortbildungsschulen zuweilen von solchen, welche auf einen rein theoretischen Unterricht während der eigentlichen Schuljahre wenig halten und die Möglichkeit läugnen, daß sich der Nutzen desselben für das Leben später von selbst ergeben könne. Die Hoffnung, mathematischer oder naturkundlicher Unterricht an der Fortbildungsschule werde wegen der vom Schüler mitgebrachten Anschauungen und Erfahrungen aus dem praktischen Leben mehr erreichen als der nämliche Unterricht an einer Realschule, ist nichtig. Darüber darf man sich nicht täuschen, daß mit solchem Unterricht die Fortbildungsschule nur einen Nothbehelf gewährt, nur nachzuholen sucht was besser vor dem Eintritt in praktische Thätigkeit erlernt worden wäre. Noch auffallender wird die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule (und jeder Schule) überschätzt, wenn praktische Geschäftsmänner des naiven Glaubens leben, der Schüler lerne und wisse schließlich alles, was man ihm vorgetragen hat, und es bedürfe bloß des geeigneten Unterrichts, um den jungen Menschen sofort in das Verständnis der industriellen Bewegungen, in die „Kunst, reich zu werden“ ꝛc. einzuführen. Forderungen, welche aus solchem Glauben entspringen, sind recht wohlgemeint, aber so unpraktisch als möglich.

Die verbreitete Meinung, das Fortbildungsschulwesen in Deutschland sei durch Beispiele des Auslands angeregt worden, ist nicht ganz richtig. Allerdings haben manche der deutschen gewerblichen Fortbildungsschulen ihre spätere Erweiterung belgischen Anstalten ähnlicher Art zum Theil nachgebildet, und beim Zeichnen ist hinsichtlich der Methode und des Unterrichtsmaterials mehrfach der Vorgang französischer Schulen maßgebend gewesen. Die erste planmäßige Schule aber, welche unter den Begriff der Fortbildungsschule fällt, ist in Deutschland entstanden (1823 zu Nürnberg, s. S. 873). Die nachfolgenden Notizen über Fortbildungsschulen außerhalb Deutschlands werden übrigens zeigen, daß die Idee solcher Schulen in den verschiedenen Ländern nahezu gleichzeitig (nämlich bald nach 1820) aufgetaucht ist. Dabei darf gegenseitige Unabhängigkeit mit Wahrscheinlichkeit angenommen werden; es liegt nahe, daß nach Abschluß einer kriegerischen Periode die Aufmerksamkeit sich überall auf die Künste des Friedens, auf Wiederbelebung des industriellen Lebens richtet.

Die 1821 in Glasgow unter dem Namen Mechanics Institution gegründete Anstalt für Handwerkerbildung suchte zuerst hauptsächlich durch Anschaffung einer Bibliothek und einer Modellsammlung zu wirken; jeweilige abendliche Vorträge über Mathematik, Mechanik, Chemie giengen bloß nebenher und bildeten keine eigenen Curse; Zeichnen wurde gar nicht gelehrt. Die Anstalt — hervorgerufen durch einen freien Verein von Handwerkern, wie die vorangegangenen Versuche zu ähnlichen, aber beschränkteren Zwecken in Birmingham („sunday-school-society, 1789) und in Glasgow selbst (1799) — besteht mit fast unveränderter Einrichtung fort und hat vielfache Nachahmung gefunden, zuerst in Edinburg und noch andern Orten Schottlands, dann in englischen Städten; der Name mechanics institution ist fast überall beibehalten worden, der Unterricht be-

ſchränkt ſich aber an den meiſten neueren Anſtalten auf Leſen, Schreiben und Rechnen. Im Jahr 1853 gab es in den drei vereinigten Königreichen Großbritanniens 180 ſolcher Vereinsſchulen (neben faſt ebenſovielen institutions ohne Schulen, bloß mit Bibliotheken ꝛc.) mit nahe 23,000 Schülern; unter dieſen Schulen hatten nur 39 Zeichnen, nur 4 mathematiſchen und naturkundlichen Unterricht; in London beſtand eine, mit 400 Schülern, in Liverpool eine mit 200 Schülern, in Mancheſter eine mit 100 Schülern. An den mechanics institutions größerer Städte Englands werden von Zeit zu Zeit auch Vorträge für Männer gehalten über nationalökonomiſche Gegenſtände und verſchiedene das Gewerbsleben berührende Tagesfragen, und zu Vorträgen ſolcher Art haben ſich hin und wieder Notabilitäten erſten Ranges herbeigelaſſen (in London Brougham, Faraday, Bulwer, Dickens). Die an den eigentlichen Unterrichtsgegenſtänden theilnehmenden Arbeiter zahlen gewöhnlich 1 Schilling monatlich; im übrigen werden die Koſten durch Subſcriptionen unter Gönnern der Inſtitute gedeckt. Beſondere Zeichnungsſchulen (schools of design), zunächſt zur Heranbildung von Muſterzeichnern, ſind 1837 durch einen Parlamentsbeſchluß angeregt worden, hatten aber, obwohl ſie Regierungsunterſtützung genoſſen, in den erſten zwölf Jahren wenig Erfolg, weshalb eine durchgreifende Reorganiſation mit ihnen vorgenommen wurde; ſeit 1852 zerfallen ſie in Elementarzeichenſchulen (elementary drawing-schools) und Ornamentenſchulen (schools of ornamental art); die Lehrer beziehen das von den Schülern zu entrichtende Unterrichtsgeld (2—4 Schilling monatlich), deſſen Summe, wenn ſie zu gering ausfällt, bis zu einem feſtgeſetzten Minimalbetrag durch Zuſchuß aus der Staatskaſſe ergänzt wird. Die Zahl der Schüler in ſämmtlichen Zeichnungsſchulen wurde 1854 auf ungefähr 2000 berechnet. Außerdem iſt Gewerbetreibenden Gelegenheit gegeben, in dem zu London 1851 (durch Ankäufe aus der Welt-Induſtrie-Ausſtellung) gegründeten techniſchen Muſeum (Department of practical art) Modelle, Zeichnungen, Fabrikate ꝛc. unter Anleitung von Zeichnungslehrern zu copiren. — Die unter dem Namen „polytechnic institution“ bekannte Londoner Anſtalt, 1838 durch eine Privatgeſellſchaft auf Actien gegründet, will zwar auch durch reiche Sammlungen und populäre, namentlich naturwiſſenſchaftliche Vorleſungen und Experimente (Eintritt 1 Schilling) belehrend auf induſtrielle Kreiſe wirken, nützt aber ſolchen Kreiſen weniger als den Actionären; die Sammlungen ſind ohne Syſtem, die Vorleſungen mehr auf Unterhaltung angelegt, die Beſucher in der Regel nur zum kleinſten Theil Gewerbsleute. Das Ganze erſcheint wie ein ungenauer und unvollſtändiger Abklatſch des Pariſer Conservatoire des arts et métiers.

Belgien hat ſeine „écoles industrielles“. Die bedeutendſten derſelben, zu Gent (ſeit 1826) und zu Lüttich (ſeit 1825), lehren Arithmetik und Algebra, Geometrie, Elemente der darſtellenden Geometrie, Mechanik, Phyſik, Chemie, Zeichnen, wozu in Lüttich noch Buchführung, Geſundheitslehre und Unterricht in einigen Baufächern, in Gent Vorträge über „Gewerbehaushalt“ kommen. Induſtrieſchulen geringeren Umfangs haben Brüſſel, Verviers, Charleroi, Mons, Huy. Der Unterricht wird in den Abendſtunden gegeben (gewöhnlich Winters 5—8½ Uhr, Sommers, mit Ausnahme der heißen Monate, 6—9½ Uhr), iſt unentgeltlich und die Theilnahme freiwillig. Die Schulen ſind ſtädtiſche Anſtalten, erhalten aber Zuſchüſſe von der Regierung. Im Jahr 1852 waren in der Genter Schule gegen 600 Schüler, in den übrigen Schulen zuſammengenommen ungefähr ebenſoviele, theils Lehrlinge, theils Arbeiter. — An dem „Musée de l'Industrie“ zu Brüſſel (ausgedehnte Sammlungen von Maſchinen, Modellen, Induſtrieproducten ꝛc.) finden Abendvorleſungen über Mechanik, techniſche Chemie und Phyſik ſtatt, doch mehr für allgemein gebildete Zuhörer als für die Bildung von Gewerbtreibenden berechnet.

In Frankreich giebt es gewerbliche Fortbildungsſchulen im eigentlichen Sinne faſt gar nicht. Nur für Zeichnungsunterricht iſt in den bedeutenderen Induſtrieſtädten gut geſorgt, beſonders in Paris, theils durch Gemeindeanſtalten, theils durch Privatſchulen. Jedes Arrondiſſement von Paris hat eine Gewerbzeichnungsſchule. Dieſe Schulen (écoles com-

munales de dessin) nehmen Lehrlinge und junge Arbeiter auf, unterrichten (meist Abends, doch auch in einigen Tagesstunden) im Freihand- und Linearzeichnen, zum Theil auch im Modelliren; einige derselben fügen eine Art populärer Geometrie hinzu. Der Unterricht wird an mehreren dieser Schulen sogleich mit Zeichnen nach körperlichen Gegenständen (meist der durch die Gebrüder Dupuis ausgebildeten Methode folgend) begonnen. Während die Communalschulen durch den Staat weder speciell beaufsichtigt noch mit Zuschüssen unterstützt werden, ist die Pariser École impériale et spéciale de dessin, de mathématiques, d'architecture et de sculpture d'ornements pour l'application des beaux arts à l'industrie" eine reine Staats-Anstalt. Die Schule wurde schon 1766 auf Ansuchen der Gewerbecorporationen von Paris gegründet. Gegenwärtig zählt sie außer einem Director 11 Lehrer und 4 Assistenten und ertheilt Unterricht in der Elementarmathematik, einschließlich der darstellenden Geometrie, im Architektur- und Maschinenzeichnen, im Freihandzeichnen (Ornamente, Blumen, Thier- und Menschenfiguren ꝛc.) und Modelliren. Die theoretischen Vorträge finden Abends statt, die Uebungen theils gleichfalls am Abend, theils in den Vormittagsstunden von 8—12 Uhr. Der Unterricht ist unentgeltlich. Zugelassen wird jeder, der das 15. Lebensjahr überschritten und bereits in einer Communal- oder andern Zeichnungsschule Proben von Talent entwickelt hat, auch sonst die erforderliche Elementarbildung besitzt. Die Schule wird stark besucht und hat seit ihrem Bestehen entschiedenen Einfluß auf die Kunstgewerbe Frankreichs geübt. — Ein in seiner Art einziges Institut, gewissermaßen eine Fortbildungsanstalt in großem Stil, ist das Conservatoire des arts et métiers zu Paris. Den wichtigsten Bestandtheil desselben bildet die Gallerie („collections du conservatoire"), eine Reihe von Sälen mit systematisch geordneten Sammlungen von Modellen, Maschinen, Apparaten ꝛc., welche am Sonntag unentgeltlich, an den Wochentagen gegen 1 Frc. geöffnet sind. An einigen Abenden der Woche werden in besondern Lehrsälen populäre Vorlesungen („cours publics des sciences appliquées aux arts") über Physik, Chemie, Mechanik, einzelne Industriezweige ꝛc., begleitet von Experimenten und Demonstrationen, durch Fachgelehrte ersten Ranges unentgeltlich für jedermann ertheilt. Daneben besteht (gleichfalls unentgeltlich) ein „Cours de Géometrie et de dessin"; derselbe umfaßt Unterricht in der elementaren und darstellenden Geometrie (in einer niedern und einer höhern Abtheilung), im Maschinen- und Architekturzeichnen, im industriellen Freihandzeichnen (nach Gewerben gegliedert); der Eintritt ist bedingt durch ein Alter von mindestens 14 Jahren und völlige Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen. Sowohl zu den „Cursen" als den Sammlungen des Conservatoirs finden sich jüngere und ältere Angehörige des Gewerbestandes stets in großer Zahl ein.

Wie schon erwähnt, wird an manchen gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands (auch an einigen belgischen, namentlich zu Verviers) zugleich Rücksicht auf junge Kaufleute genommen. Trennt man die Handelsfächer von den übrigen Unterrichtsgegenständen ab, und vereinigt sie zu einer besondern Schule, so bilden sich

III. Kaufmännische Fortbildungsschulen. Eine solche Schule unterscheidet sich von den bekannten, in verschiedenem Umfang an vielen Orten bestehenden Handelslehranstalten wesentlich darin, daß sie nicht, wie diese, dem Eintritt in eine Lehre vorausgeht oder sich nach vollendeter Lehrzeit, die Comptoirthätigkeit auf ein Jahr oder länger unterbrechend, einschiebt, sondern neben dieser Thätigkeit hergeht, indem sie hauptsächlich Abendstunden benützt, vielleicht auch einige dem Comptoir abzubrechende Morgenstunden in Anspruch nimmt. — Die Fortbildungsschule Stuttgarts war ursprünglich in eine gewerbliche und eine kaufmännische Abtheilung gespalten; schon nach dem ersten Jahre ihres Bestehens zerlegte sie sich in zwei völlig getrennte Anstalten. Gegenwärtig sind an der kaufmännischen Fortbildungsschule 12 Lehrer beschäftigt. Die Schule giebt ihren Unterricht täglich in einer Morgenstunde (Winters 8—9, Sommers 7—8 Uhr) und einer anderthalbstündigen Abendlection (8—9½ Uhr); einige der Abendlectionen werden übrigens während des Hochsommers gegen Frühstunden (6—7 Uhr) vertauscht. In

einem untern (für Lehrlinge bestimmten) Curs wird gelehrt deutsche, französische und englische Sprache, deutsche Handelscorrespondenz, Rechnen, Schönschreiben (je 3 Stunden wöchentlich), im obern Curs (für Gehülfen und ältere Lehrlinge) Handelsgeographie, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht (je 6 St.), Correspondenz in französischer und in englischer Sprache (je 2 St.), deutsche Stilübungen und italienische Sprache (je 1½ St.). Das Schulgeld beträgt im untern Curs ohne Rücksicht auf die Zahl der gewählten Fächer 16 fl. jährlich; im obern Curs werden die einzelnen Lehrfächer besonders honorirt (mit 4—6 fl.), wobei jedoch eine Maximalsumme von 24 fl. festgesetzt ist. Die Schule steht in mittelbarer Unterordnung unter die K. Commission für Fortbildungsschulen. Die Zahl der Schüler belief sich im Jahre 1859 auf 169.

Die günstigen Erfolge der gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen haben Veranlassung gegeben, auch

IV. Landwirthschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten; namentlich in Württemberg ist man seit ungefähr 1856 für Einführung solcher bemüht und hat auch schon eine ansehnliche Zahl versuchsweise zu Stande gebracht, deren Fortbestand allerdings noch nicht gesichert ist. Was sich aus diesen Strebungen entwickeln werde, ist vorerst abzuwarten. Eine Schule, welche jungen und älteren Landleuten in Winterabendstunden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebs gewähren soll, hat eine viel schwierigere Aufgabe als eine gewerbliche Fortbildnngsschule, theils wegen des Bildungsgrads und Standpuncts der Zuhörer, theils weil in den meisten Fällen die rechten Lehrer fehlen werden. In der Regel bleibt man auf den Schulmeister des Dorfs angewiesen, wenn nicht ein etwa am Orte lebender Oekonom von ausreichender Bildung sich zu Vorträgen herbeiläßt. Von solchen Fortbildungsschulen darf man nicht denselben Erfolg hoffen wie von eigentlichen Ackerbauschulen (welche in Württemberg, außer der landwirthschaftlichen Akademie Hohenheim, längst bestehen); aber schon ein mäßiger Erfolg wäre zu beachten, da die Zahl solcher Bauernsöhne, welche eine wirkliche Ackerbauschule beziehen können, immer verhältnismäßig gering bleibt.

Endlich ist in neuester Zeit noch in Anregung gebracht worden, es sollten

V. Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, verschieden von den auch für Mädchen bestehenden gewöhnlichen Sonntagsschulen, versucht werden. Ausführlich verbreitet sich darüber ein (mit F. W. K. unterzeichneter) Aufsatz im 1. Heft der deutschen Vierteljahrsschrift vom Jahr 1858. Ausgehend von der bekannten Thatsache, daß in Frankreich und Belgien häufig auf dem Comptoir eines Kaufmanns oder Industriellen die Tochter, selbst die Frau des Hauses in regelmäßiger Thätigkeit ist, schlägt der Aufsatz die Anbahnung ähnlichen Branches auch in Deutschland vor, zunächst jedoch in Anwendung auf das Kleingewerbe. Der leitende Gedanke ist, dem Gewerbsmanne Nebengeschäfte, deren pünctliche und umfassende Erledigung ihn seiner eigentlichen Arbeit vielfach entziehen muß, abzunehmen, ohne ihm dafür die Anstellung eines bezahlten Gehülfen (Buchhalters) aufzudrängen. Eine Tochter des Hauses, statt ihre freie Zeit, wie es oft geschieht, mit tändelnden Arbeiten oder mit Unterhaltungslectüre hinzubringen, soll dem Vater die Bücher führen, die Calculationen und die Ausstellung der Rechnungen besorgen, Geschäftsbriefe nach erhaltenen Angaben ausfertigen, bei Einkauf und Verkauf thätig sein ꝛc. Hiezu sind bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig, vor allem Gewandtheit im Rechnen, Schön- und Rechtschreiben, Bekanntschaft mit dem Geschäftsstil, Uebung im Gebrauch der Muttersprache überhaupt, Kenntnis der Buchführung ꝛc. Ein Theil dieser Vorkenntnisse wird schon in der Volksschule erworben, wenn auch nicht immer in ausreichendem Grade; zur Vervollständigung solcher und zur Anreihung anderer, welche die gewöhnliche Schule nicht lehren kann, soll für die ihr entwachsenen Mädchen, sofern sie den ihnen zugewiesenen Beruf übernehmen wollen, eine Fortbildungsschule errichtet werden. Der Aufsatz tritt der Besorgnis entgegen, eine Tochter (oder nach Umständen auch die Frau) könne durch solche Beschäftigung dem Kreise der ursprünglichsten weiblichen

Pflichten entfremdet werden, und führt aus, wie gerade durch die bezeichnete Thätigkeit neben dem äußern Vortheil auch ein sittlicher Gewinn zu erreichen sei. Ein Versuch mit einer Fortbildungsschule in obigem Sinne ist noch nicht gemacht; wohl aber findet seit einigen Jahren in Stuttgart (wo im „Gewerbeverein" der Gedanke an solche Schulen entsprungen ist) jeden Winter während einiger Monate ein Privatlehrcursus über Buchführung für erwachsene Mädchen statt, dem es an Betheiligung nicht fehlt.

Gugler.

Gewissen, Gewissenhaftigkeit. (Auswahl aus der Literatur: Waitz, allg. Päd. S. 185 ff. — Völter, von der Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. Im südd. Schulb. 1857, Nr. 10—12. Schlottmann, über den Begriff des Gewissens, in der Zeitschrift für deutsche Theol. 1859. März, Nr. 13 ff. — Güder, über die Lehre vom Gewissen nach der Schrift, in Ullmann und Umbreits St. u. Krit. 1857. II. S. 246 ff. — Beck, biblische Seelenlehre S. 71 f. — Delitzsch, biblische Psychologie S. 99 ff. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen 1824. — Kant, Tugendlehre S. 98 ff. — Chalybäus, specul. Ethik. I. S. 224 ff. II. S. 507. — Wirth, Syst. der spec. Ethik. I. S. 93 ff. — Martensen, Grundriß des Systems der Moralphilosophie, S. 31 f. — Schwarz, theol. Ethik I. S. 154. — Daub, theol. Moral, I. S. 377 ff. — Rothe, theol. Ethik, I. §. 147. — Marheinecke, theol. Moral. S. 154. — Harleß, christl. Ethik. §. 7—12. — Schenkel, in d. Art. Gewissen, in Herzogs theolog. Realencykl. Bd. V. S. 129 ff.)

Man sieht an dieser nur das Bedeutendere citirenden literarischen Notiz, daß die Wissenschaft nicht wenig Fleiß daran gewendet hat, den Begriff des Gewissens vollständig zu gewinnen und festzustellen. Gleichwohl wiederholen sich die Klagen immer wieder, daß (wie Güder a. a. O. sich ausdrückt) „das Gewißeste unter dem Gewißen, obwohl in ihm der Anfang und innere Grund aller Wahrheit von oben beschlossen sein soll, noch zur Stunde ein und dasselbe Loos theilt mit dem Ungewißesten unter dem Ungewißen." Desto mehr ist's für ein Glück zu achten, daß das Gewissen in denen, die eines haben, mit seiner ganzen Macht wirkt, auch ohne daß die Wissenschaft mit ihrer Lampe dazu leuchtet, während diejenigen, die keines haben, sich auch durch die evidenteste Demonstration keines aufnöthigen lassen. Trotzdem liegt es im Interesse der Wissenschaft, der Durst nach Wahrheit nöthigt sie dazu, immer wieder dieses Wunderbare in uns selbst zu untersuchen; namentlich aber bedarf der Pädagog als Theoretiker und als Praktiker einer möglichst klaren, selbständigen Einsicht in diesen Gegenstand, denn wenn die Erziehung (s. d. Art.) einen wesentlich ethischen Zweck hat, so steht die Erziehung des Gewissens, die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit oben an unter den Aufgaben derselben. Darin eben muß sich die wahrhaft christliche, wahrhaft evangelische Erziehung charakterisiren, daß sie jeden Zögling unter die Zucht seines eigenen Gewissens bringt, die ihn ebenso frei macht von aller äußeren Gewalt als sie innerlich mit göttlicher Kraft ihn bindet, und daß sie dies eigene Gewissen nicht selbst wieder in falsche Bahnen gerathen läßt, sondern es in der Art bildet, daß, was es dem Menschen wehrt, auch wirklich Sünde, das aber, was es ihn thun heißt, auch objectiv das Gute ist, also nicht z. B. die sancta simplicitas eines dummgemachten Gewissens einen Idioten treibt, zu dem Scheiterhaufen noch Holz zu tragen, auf dem Huß soll verbrannt werden, aber ebensowenig auch das sonst so ängstlich gemachte Gewissen sich über eine wirkliche Schuld durch einen Ablaßzettel zum Schweigen bringen läßt. Hievor ist das Gewissen nur sicher, wenn es erzogen ist; bloß in einzelnen kraftvollen Menschen, durch die Gott ein Neues schaffen wollte auf Erden, hat es sich von innen heraus Bahn gemacht und die Fesseln zerbrochen, in die es durch jahrhundertelange Verwahrlosung, trotz allen Beichtstühlen, ja eben in diesen selbst, gerathen war.

Es ist uns außer Zweifel, daß, was das Gewissen sei, nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung, zu welcher die Beobachtung anderer allerdings die Parallelen und Illustrationen liefert, richtig erkannt werden kann. Die h. Schrift, als das Gotteswort,

das ein Richter iſt der Gedanken und Sinnen des Herzens (Hebr. 4, 12), giebt uns Licht zu ſolcher Beobachtung, aber ſie überhebt uns derſelben nicht; ſie iſt ohnehin viel weniger dazu beſtimmt, eine begrifflich vollſtändige Lehre vom Gewiſſen darzubieten, als vielmehr das Gewiſſen factiſch zu regeneriren, es in ſeine Macht einzuſetzen. Auf dem Wege der pſychologiſchen Beobachtung kommen wir dann freilich nicht zu ſolchen Definitionen des Gewiſſens, die es in eine Höhe hinaufſchrauben und in eine Weite ausdehnen, daß am Ende alle Sittlichkeit nicht nur, ſondern auch alle Religion Gewiſſensthätigkeit wäre; ſo iſt uns z. B. die Definition von Harleß: „das Gewiſſen ſei der Vermittler der Lebensgemeinſchaft mit Gott, die Einung des perſönlichen Lebens nach ſeinem perſönlichen Mittelpuncte, dem Herzen, mit Gott", viel zu weit und darum ungenau. Und wenn derſelbe ſagt: das Weſen des Gewiſſens dürfe gar nicht nach ſeiner Erſcheinungsform beurtheilt werden, da dieſe in Folge der Sünde eine nicht zum urſprünglichen Weſen gehörige geworden ſei: ſo iſt vielmehr zu behaupten, daß wir in gar keiner andern Form, als eben in derjenigen, in welcher es erſcheint, das Gewiſſen beobachten können; dabei aber ſind wir noch weiter der Ueberzeugung, daß diejenige ſpecifiſche Function der ſittlichen Geſammtkraft im Menſchen, die wir im Unterſchiede von allen andern Functionen das Gewiſſen nennen, erſt mit der Sünde im Menſchen auftritt. Will man jene Geſammtkraft, die ganze ſittliche Ausrüſtung, die der Menſch vom Schöpfer empfangen hat, ſchon Gewiſſen nennen, ſo iſt dem entgegenzuhalten, daß diejenigen ſittlichen Vorgänge in unſerm Innern, die in allen den Sprachen, welche das Wort Gewiſſen haben, mit dieſem bezeichnet werden, einen durchaus beſtimmten eigenthümlichen Charakter haben, es alſo keineswegs zu Nutz und Frommen wahrer Wiſſenſchaft geſchieht, wenn man durch Verallgemeinerung des Begriffs dieſe den Sprachgebrauch bewährende und der Sache durchaus angemeſſene Beſtimmtheit aufgiebt.

Denken wir uns einen Menſchen von gediegenem Charakter, der ſeines Wollens und Handelns überall gewiß iſt, der immer nach klarer Einſicht und gleichmäßigem Herzensantriebe handelt: iſt es wohl, wenn wir genau zuſehen, das Gewiſſen, was ihn bei jeder Handlung leitet? Wir ſagen: Nein, es iſt die Liebe, aus der die einzelnen Entſchlüſſe und Handlungen eben ſo unmittelbar, ſo mit innerer Nothwendigkeit und doch ſo frei, ſo freudig hervorgehen, wie der Strahl aus dem Lichtkörper, wie der Bach aus der Quelle. Den barmherzigen Samariter hat nicht ſein Gewiſſen, ſondern die Liebe getrieben, dem Unglücklichen Hülfe zu leiſten; und von Chriſtus iſt nirgends geſagt, es ſei das Gewiſſen, das irgend eine ſeiner Thaten hervorgerufen habe; es war ſeine Speiſe, zu thun den Willen des Vaters im Himmel. Hiernach iſt es ſchon eine Verwirrung der Begriffe, wenn man ſagt, das Gewiſſen ſei die urſprüngliche geſetzgebende Macht im Menſchen. Das Geſetz giebt ohnehin nur Gott; die urſprüngliche, mit der Schöpfung des Menſchen zuſammenfallende Geſetzgebung für ihn als ſittliches Weſen hat aber in derſelben Art ſtattgefunden, wie Gott auch jeder andern Creatur die Geſetze ihres Daſeins, ihres Wachsthums, ihrer Bewegung vorgezeichnet hat, d. h. er hat es dem Menſchen als lebendige Macht eingepflanzt; das iſt Röm. 2, 15 das ἔργον τοῦ νόμου (d. h. die Wahrheitsſubſtanz ſeines Geſetzes, die als Triebkraft im Menſchen wirken ſoll) γραπτὸν ἐν ταῖς καρδίαις, wozu dann erſt als ein zweites, erſt durch die Sünde bedingtes die einander verklagenden und entſchuldigenden Gedanken, die einen Theil der Gewiſſensthätigkeit ausmachen, hinzukommen. So wirkt das eingeborne Gute einerſeits ganz unmittelbar als Trieb; zu einem Liebesdienſt, zu einem Wahrheitsbekenntnis, zu einem Ausdruck des Dankes u. ſ. w. treibt es den Rechtſchaffenen von innen heraus, ohne Dazwiſchentreten des Gewiſſens; der lautere Wille aber iſt es, der dem Begehren, dem Andringen des ſittlichen Triebes gleichſam die Hand zur Verfügung ſtellt, und ſo entſteht auf geradem Wege die rechtſchaffene That: das iſt das wahrhaft göttliche Handeln. Aber dieſer Spontaneität entſpricht auch eine Kraft der Receptivität; wie mein äußerer und innerer Sinn das Schöne im Licht, in der Farbe, im Ton u. ſ. f. aufnimmt, und wie meine Intelligenz dieſe Eindrücke alsdann in Urtheile faßt (das iſt

ſchön, jenes häßlich ꝛc.), ſo iſt mir auch als Theil meiner ſittlichen Ausrüſtung ein Sinn für das Sittliche mitgegeben, der in innerer Einheit mit jenem Triebe ſteht; was gut, was trefflich iſt, das leuchtet dieſem Sinne unmittelbar ein, und aus ihm bildet ſich im denkenden Menſchen ſofort ebenfalls das Urtheil: dies iſt gut, jenes iſt ſchlecht. Denken wir uns nun, es würde ein ſolcher Menſch, ähnlich wie Gott, zwar das Böſe dadurch kennen lernen, daß es ihm in der Handlungsweiſe anderer Menſchen unter die Augen tritt, er ſelbſt aber ſtünde ſo hoch, ſein Wille wäre, wie Gottes Wille, ſo identiſch mit dem Guten, d. h. ein ſchlechthin heiliger Wille, für den es gar keine Verſuchung giebt, dann wäre auch auf ihn der Begriff eines Gewiſſens nicht anwendbar; von Gott ſagt niemand, er habe ein Gewiſſen. Denn obwohl die Handlungen eines ſolchen Menſchen nicht inſtinctmäßig vor ſich gehen, ſondern mit Freiheit und Bewußtſein: ſo ſchließt doch Freiheit und Bewußtſein bei ihm die (ethiſche) Möglichkeit des Böſen nicht in ſich. Sinn und Trieb wirken beide rein aus ſich heraus, man möchte ſagen: ſie wirken zwar nicht in der Weiſe der unbewußten Natur, aber dafür echt künſtleriſch; das Handeln iſt ein durch keinen Gegenſatz vermitteltes, freies und freudiges Produciren.

Jenes Bewußtſein nun, daß, was aus freiem Antrieb mit Luſt geſchieht, dasſelbe iſt, was ſein ſoll, was ebendarum Gegenſtand eines Antriebs iſt, weil in dieſen Trieb ſich das ſittliche Geſetz involvirt — wird meiſt auch ſchon Gewiſſen genannt; aber wir glauben, daß dieſer Sprachgebrauch bei ſchärferer wiſſenſchaftlicher Analyſe nicht angewandt werden kann; Chriſtus war ſich vollkommen bewußt, daß, was er thue, etwas vom Vater Gewolltes, etwas Nothwendiges ſei; aber nirgends findet ſich auch nur eine Spur davon, daß er dies auf ein Gewiſſen reducirt; geſchehen muß ſeines Vaters Wille nicht, damit ſein Gewiſſen ruhig ſei, ſondern — daß die Schrift erfüllet werde. Für das bloße Bewußtſein, daß, was ich thue, dem Sittengeſetz conform iſt, wo es gar keiner Nöthigung, d. h. keiner Ueberwindung eines Widerſtandes bedarf, oder wo, wie in dem Seelenkampfe Jeſu am Oelberg, der Liebesſinn gegen Gott und Menſchen ſtark genug iſt, um auch des Fleiſches Schwachheit zu beſiegen, iſt der Name Gewiſſen ein zu ſtarker, wir möchten ſagen, ein zu ſchneidender; ſeine Anwendung auch für dieſes Moment im ſittlichen Leben iſt bloß damit zu rechtfertigen, daß ſolch ein idealer ſittlicher Standpunct, wo es gar keines Gewiſſens bedarf, um das Gute in uns zu produciren, auch von den Beſten unter uns nur momentan eingenommen wird. Ebenſo wenig iſt das Bewußtſein der vollbrachten Handlung bei einem ſolchen dasjenige, was man ein gutes Gewiſſen zu nennen pflegt, worin nämlich Beifall und Lob ſoll zu vernehmen ſein. Wie Gott an ſeiner Schöpfung, wie der Künſtler an einem wohlgelungenen Werke ſein Wohlgefallen hat, ſo mag er ſich deſſen freuen, was er gethan; aber einerſeits iſt dies nicht identiſch mit dem guten Gedächtnis, das der Phariſäer Luc. 18, 11. 12. für ſeine Tugenden hat, und andererſeits iſt der Name „gutes Gewiſſen" für ſolch eine ungeſtörte Harmonie mit ſich ſelbſt, ſolch einen reinen Seelenfrieden, viel zu ſchwach, viel zu wenig poſitiv; „er wird ſelig ſein in ſeiner That" ſagt viel bündiger Jakobus 1, 25. — Anders aber geſtaltet ſich die Sache mit dem Eintritt der Sünde, mit dem Verflochtenſein des Individuums in ein ſündiges Geſammtleben. Wir müßen zuerſt den Fall ins Auge faſſen, daß ein vorher unſchuldiger Menſch geſündigt hat. Durch ſolche That iſt der ſittliche Trieb nicht nur nicht befriedigt, ſondern in dem einzelnen Factum iſt ſeinem Princip eine Wunde geſchlagen, er iſt in ſeinem Rechte negirt. Wie jede Verwundung eine Reaction hervorruft und dieſe Reaction des noch geſunden Lebens gegen die Verletzung, die der ganze Organismus empfangen hat, eben der Schmerz iſt, den wir empfinden: ſo reagirt der ſittliche Trieb gegen die That, die doch als geſchehen nicht ungeſchehen gemacht werden kann. Durch Nachholen, durch Unterlaſſen der Sünde bei wiederholter äußerer Gelegenheit dazu, wird das Vollbrachte nicht beſeitigt; es von ſich abſchütteln, als gienge es den Thäter gar nichts mehr an, als wäre dieſer ein ganz anderes Ich, — es einfach ſich aus dem Sinne ſchlagen, es vergeſſen, das kann wieder niemand; es iſt etwas da, was uns beſtändig daran als an unſere eigene That, als

an einen auf unſerer Rechnung ſtehenden Poſten erinnert, der bezahlt ſein will, und den wir doch ſchlechterdings nicht bezahlen können: das alles zuſammen nun bewirkt einen Zuſtand innerer Unruhe, eines Bangens, wodurch das geſammte Lebensgefühl ein unſeliges wird. Das nun iſt das Phänomen, in welchem ſich das Gewiſſen manifeſtirt, und wir werden dem Obigen gemäß ſagen, es ſei dasſelbe 1) die energiſche Reaction des ſittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn unterdrückt, die ihn verletzt hat; 2) nicht nur das Bewußtſein, daß die That, und zwar als meine That, vollbracht iſt, und ich ſie nicht mehr von mir, von meiner Perſönlichkeit und den meinen Werth beſtimmenden Prädicaten losſchälen kann (alſo der einfache Act der Zurechnung), ſondern die fortwährende Richtung des Gedächtniſſes, die beharrliche Fixirung des Selbſtbewußtſeins auf dieſe That, ſo daß der ſittliche Sinn fortwährend dieſe That und ihre Häßlichkeit anſchauen muß, auch wenn der Wille, der ſie verſchuldet hat, immer wieder die Gedanken davon ablenken möchte, und 3) der Reflex dieſes Zerwürfniſſes im tiefſten Lebensgefühl; der Sünder bekommt es zu empfinden, daß die Sünde ihm in Wahrheit ans Leben geht, Gewiſſensangſt iſt Todesangſt. — Wenn aber dies die Function iſt, in welcher die ſittliche Kraft und Natur des Menſchen ſich als Gewiſſen conſtituirt: ſo wirkt dieſelbe, nachdem einmal die Sünde als Zuſtand in der Menſchheit vorhanden und jeder von derſelben inficirt iſt, noch weiter zurück; das Gewiſſen kommt, ohne darum ſeinen innern Zuſammenhang mit der Sünde aufzugeben, auch da ſchon zum Vorſchein, wo dieſe noch nicht zur einzelnen wirklichen That geworden, ſondern nur erſt allgemeine und individuelle Möglichkeit iſt. Der Gegenſatz von Gutem und Böſem iſt einmal da, er iſt auch für mich, ja in mir da. Würde ich nun handeln, als ob er nicht da wäre, als ob ich jeden Augenblick nur den Antrieben folgen dürfte, die ich in mir empfinde, ſo würde ich damit verrathen, daß ich entweder vom Daſein der Sünde gar nichts weiß oder mir der Gegenſatz von gut und böſe gleichgültig iſt. Beſinne ich mich aber, ehe ich handle, ob es auch recht iſt, was ich vorhabe, und laſſe ich hiedurch mich erſt zum Handeln oder Nichthandeln beſtimmen: dann zeige ich, daß ich ein Gewiſſen habe; in dieſer Function iſt alſo das Gewiſſen darin zu erkennen, daß ſchon die Vorſtellung der nur erſt möglichen Handlung, wofern dieſe vom ſittlichen Sinne als eine böſe erkannt wird (was zunächſt ganz ebenſo auch bei derſelben Handlung der Fall wäre, die ein Fremder begienge, was alſo an und für ſich noch keine ſpecifiſche Gewiſſensthätigkeit iſt) — in meinem Gefühle ſchon denſelben Reflex bewirkt, den wir vorhin als Wirkung der vollbrachten That vorgefunden haben. Es iſt alſo auch dieſes ſogenannte vorausgehende Gewiſſen doch eigentlich ein nachfolgendes; ihm geht die Vorſtellung der That voran (wie wärs, wenn ichs thäte?), ſie erfüllt mich aber, auch als bloß vorgeſtellte, ſchon ebenſo mit Bangen, wie mich ein nur vorgeſtelltes Unglück — ja ſelbſt eins, vor dem ich bereits vollkommen geſichert bin und das ich mir erſt nachträglich als ein möglich geweſenes denke, — mit Grauſen erfüllt. In dieſem Falle aber liegt es noch ganz in meiner Hand, das nur in der Vorſtellung Geſchehene ungeſchehen zu machen, d. h. es gar nicht zu thun. Laſſe ich mich durch jene Wirkung, die ſchon die Vorſtellung der möglichen Handlung auf mein innerſtes Gefühl ausgeübt hat, abſchrecken, dieſelbe zu einer wirklichen zu machen, dann ſage ich: mein Gewiſſen hat mir nicht zugelaſſen, dies zu thun. In dieſer Form kann es mich auch antreiben, etwas zu thun, das ich ſonſt würde unterlaſſen haben; ich ſtelle mir die pflichtmäßige Handlung als eine nicht geſchehene vor, und die Vorſtellung dieſes Unterlaſſens wirkt in der angegebenen Weiſe auf mein Gefühl, ich ſpüre bereits im Innerſten, wie mir zu Muthe wäre, wenn mir in Wirklichkeit jene Verſäumnis zur Laſt fiele, und ſo ſchreckt mich abermals dieſer Reflex, den die bloß vorgeſtellte Unterlaſſung in meinem Gefühle bewirkt, von der wirklichen Unterlaſſung ab — d. h. mein Gewiſſen nöthigt mich, etwas zu thun. Jeder ſieht ein, daß dieſes Antreiben ein anderes iſt als jenes urſprüngliche des ſittlichen Triebes, da man ſolcher vermittelnden Vorſtellungen gar nicht bedarf, ſondern friſch und freudig thut, was man gar nicht laſſen kann; jene Vermittlung iſt erſt durch die Sünde und

ihre Verſuchlichkeit nothwendig geworden. Aber es verräth auch wieder eine vorgeſchrittene ſittliche Bildung und feinere ſittliche Organiſation, wenn das Gewiſſen, ſtatt erſt nach der That in Wirkſamkeit zu treten, ſchon da gleichſam unters Gewehr tritt, wo nur erſt die Möglichkeit derſelben vorhanden iſt, und wenn ſchon die Vorſtellung ſich im Gefühl ebenſo lebhaft reflectirt, wie es die That ſelber thun würde; wie wiederum derjenige, der nach der einzelnen That ſich innerlich geſchlagen fühlt, ſittlich noch beſſer iſt im Vergleich mit dem, in welchem erſt nach einem tieferen Fall, nach ſchwerem Vergehen, nach einem cumulus von Sünden und handgreiflicher Erfahrung ihrer Folgen jenes Gefühl ſich einſtellt und dann wenigſtens inſoweit noch wirkt, als es ihn abhält, das Maß der Sünden dadurch übervoll zu machen und ſich jede Hoffnung auf Vergebung abzuſchneiden, daß er läugnet, was er gethan, ſtatt durchs Bekenntnis das Gewiſſen zu erleichtern. Das nämlich iſt eine weitere Eigenſchaft, die wir an ihm wahrnehmen, die aber ebenfalls erſt einer Analyſe bedarf. Das Gewiſſen läßt dem Sünder ſo lange keine Ruhe, bis das normale Verhältnis, das in ſeiner ſittlichen Natur und Beſtimmung liegt, hergeſtellt iſt. Dies iſt einerſeits nur durch Vergebung möglich — ein Punct, auf den wir noch zurückkommen werden; andrerſeits nur dadurch, daß dem ſittlichen Triebe wieder ſein Recht zuerkannt, daß er befriedigt wird. Das aber iſt in Bezug auf die einmal begangene Sünde nur in der beſchränkten Art möglich, daß ſie wenigſtens eingeſtanden wird, daß man, ſo demüthigend es ſein mag, der Wahrheit die Ehre giebt. Damit iſt noch nicht alles geſchehen, denn die Vergebung muß erſt noch von einem andern kommen, aber es iſt dem Guten doch wieder gleichſam die Hand geboten durch die Aufrichtigkeit des Bekenntnißes. (Vgl. d. Art. Abbitte.)

Was wir oben als Gewiſſensfunction bezeichnet haben, das entſpricht, wie man ſieht, in der Hauptſache eigentlich nur dem, was man das ſtrafende Gewiſſen, das böſe Gewiſſen nennt. Soll wohl für ein geſetzgebendes Gewiſſen, für ein gutes Gewiſſen hier kein Raum gelaſſen werden? Was das erſtere Prädicat anbelangt, ſo iſt allerdings, wie wir oben gezeigt haben, das Sittengeſetz — das iſt gut, jenes böſe — nicht in der Form des Gewiſſens, ſondern in der Form des Triebes und Sinnes dem Menſchen eingepflanzt. Nach was der ſittliche Trieb verlangt, was dem ſittlichen Sinn einleuchtet, das iſt das Gute; dieſes wirkt im Menſchen unmittelbar immer nur in concreto, in der Richtung auf einzelnes; aber die Intelligenz iſt es, die in allen dieſen Regungen des Triebes, in dieſen Eindrücken des Sinnes ein Geſetz, eine feſte conſtante Norm erkennt, ähnlich wie die Intelligenz auch in der unbewußten Natur ein Geſetz, d. h. das Allgemeine erkennt, das ſich in jedem einzelnen Product und deſſen Entwicklung realiſirt. Das Gewiſſen als ſolches gebietet nichts, es iſt ja das bloße Innewerden unſeres factiſchen Geſammtzuſtandes im Verhältnis zu dem Grundgeſetz, das wir in uns tragen. Abermals jedoch bringt es die Sünde mit ſich, daß wir in vielen Stücken das Gute und Böſe erſt aus der Gewiſſensunruhe kennen lernen, die uns die Unterlaſſung des einen, die Begehung des andern verurſacht. Gebrannte Kinder fürchten das Feuer; habe ich einmal die Qual erlebt, die mir eine Lüge, ein böſes Wort u. ſ. f. zurückgelaſſen hat, ſo weiß ich, was ich vorher mir nie ſo gedacht hatte, daß das eine Sünde iſt. Auf dieſem Wege, aber auch nur auf dieſem, wirkt das Gewiſſen auf die Erkenntnis, d. h. geſetzgebend. — Wenn aber, was das zweite betrifft, auch von einem guten Gewiſſen geſprochen wird, ſo kann von einem Lohne, der das Correlat der Strafe im Gewiſſen wäre, in Wahrheit nicht die Rede ſein, ſo wenig als irgend ein Gerichtshof diejenigen belohnt, die er nicht verurtheilen muß oder die gar nicht angeklagt ſind; wir haben oben geſehen, wie es ſich mit der Erinnerung an das Gute, was wir gethan, was wir an uns haben, verhält. Allein auch ein Apoſtel kann ſagen, ſein Ruhm ſei das Zeugnis ſeines guten Gewiſſens (2 Kor. 1, 12. Ap. G. 24, 16. Hebr. 13, 18.) Indeſſen iſt doch ebenſo klar, daß ſolch eine Appellation immer nur dann eintritt, wenn ungerechte Anklagen vorausgegangen ſind. Dann allerdings habe ich das Recht, zu bezeugen, daß mein Gewiſſen mir in der ſpeciellen Beziehung, in

welcher ich angeſchuldigt werde, durchaus nichts vorhält, daß alſo mein Selbſtbewußtſein eine ſolche Sünde nicht als die meinige mir in Erinnerung bringt, ich mir im Gegentheil beſtimmt bewußt bin, ſie nicht begangen zu haben. Das gute Gewiſſen iſt ſonach etwas negatives; es bezeichnet die Abweſenheit jenes Momentes, das wir oben unter Ziff. 2 im Begriff des Gewiſſens aufgezeigt haben; mein Bewußtſein ſchließt die fragliche That, die von mir prädicirt werden will, nicht mit meiner Perſon zuſammen, identificirt ſie nicht mit mir. Darüber, was poſitiv an mir iſt, ſagt das gute Gewiſſen eigentlich nichts aus. Wie wenig damit in jener Allgemeinheit, wie es der Pelagianismus thut, die eigene Fleckenloſigkeit behauptet werden will, drückt Paulus 1 Kor. 4, 4 in den Worten aus: „ich bin mir wohl nichts bewußt, aber darin bin ich nicht gerechtfertigt.“

Wir haben bis hieher abſichtlich von jeder Beziehung des Gewiſſens auf Gott Umgang genommen, denn, wie wir ſeither nirgends mit Nothwendigkeit darauf geführt wurden, ſo iſt es auch Thatſache, daß wir Gewiſſen und Gewiſſenhaftigkeit bei Menſchen finden, die, wenn auch nicht Atheiſten, doch Leute von ſehr wenig entwickeltem religiöſem Sinn und Leben ſind. Iſt das auch, wie wir natürlich zugeben, nichts als eine immerhin löbliche praktiſche Inconſequenz, ſo iſt doch jedenfalls mit der Thätigkeit des Gewiſſens noch nicht auch das Bewußtſein Gottes gegeben, nicht ſchon der Name Gottes im Bewußtſein mitgeſetzt; das Gewiſſen iſt nicht an ſich ſchon Bewußtſein der Heiligkeit Gottes, religiöſes Selbſtbewußtſein, wie es von mehreren neueren Ethikern gefaßt wird. Will man mit Rothe ſagen, das Gewiſſen ſei ſinnlich empfindbare Thätigkeit Gottes im Menſchen, ſo iſt daran zwar vollkommen richtig, daß es Thätigkeit Gottes iſt, wie und weil überhaupt alles Sittliche ein Thun, ein Wirken Gottes im Menſchen iſt (Phil. 2, 13. Hebr. 13, 21); aber daß Gott der Wirkende iſt, das iſt nicht ein Theil des im Gewiſſen aufgehenden Bewußtſeins ſelber, ſondern das iſt der dunkle Hintergrund, der zwar ſubſtantiell und objectiv in jeder Gewiſſensthätigkeit vorhanden iſt, der aber erſt durch ein von poſitiver göttlicher Offenbarung her ins Innere fallendes Licht zu einem Moment des Bewußtſeins ſelber erhoben, im Gewiſſen ein Gegenſtand des Wiſſens wird. Derjenige nämlich, in dem das Gewiſſen arbeitet, dem es unaufhörlich vorhält, was er doch immer gern vergeſſen möchte, und den immer dasſelbe Bangen erfaßt, ſo oft er an ſeine, von andern vielleicht längſt vergeſſene oder gar nie wahrgenommene Sünde erinnert wird, — er muß ſich fragen: was machts doch, daß ich dieſe Erinnerung ſchlechterdings nicht loswerden kann? und woher kommts doch, daß, auch wenn niemand mein Vergehen kennt, wenn ich nicht das Geringſte zu befürchten habe, mir dennoch ſo bange darob iſt, daß ich mich geſchlagen, gerichtet fühle? Auf dieſe Frage, die aber nicht das Gewiſſen ſelbſt, ſondern im Blick auf die Thatſache des Gewiſſens der erkennende Geiſt ſtellt, giebt auch nicht das Gewiſſen die Antwort — es iſt ja, wie wir ſahen, nur das Innewerden unſeres eigenen Zuſtandes —, ſondern, wenn darauf die Antwort folgt: es iſt ein Gott! ſo bekommt der Menſch dieſe nur durch eine perſönliche Selbſtoffenbarung Gottes zu vernehmen, wie ſie als Uroffenbarung am Anfang der Geſchichte ſchon eintritt und von dort aus als eine im Heidenthum nur bis zur Unkenntlichkeit getrübte Tradition dem Glauben der Völker gegenwärtig geblieben iſt. Jene Frage, die ſich an die Wahrnehmung der ſo eigenthümlichen Gewiſſensthätigkeit knüpft, iſt ſomit parallel der Frage, die derſelbe erkennende und forſchende Geiſt an die Wahrnehmung des Weltalls knüpft: woher das alles? Aber wie dieſe Frage nicht mit der zwingenden Evidenz eines mathematiſchen Beweiſes jeden auf die Gotteserkenntnis führt (— „nur durch den Glauben merken wir, daß die Welt durch Gottes Wort fertig iſt“ Hebr. 11, 3., zu dieſem Glauben aber gehört guter Wille, darum iſt der Glaube nicht jedermanns Ding, 2 Theſſ. 3, 2) ſo führt auch jene Frage, woher doch die Gewalt des Gewiſſens komme? nicht mit Zwang zur Anerkennung Gottes; wer das Wort des ſich lebendig offenbarenden Gottes nicht annehmen will, der kann, wie der Materialiſt bei irgend einer erſten Urſache, einem Urbrei, aus dem alles entſtanden ſein ſoll, ſo auch, um das Phänomen des Gewiſſens zu erklären, dabei ſtehen bleiben,

das ſei bloß der Widerſpruch, in den ſich der Menſch durch Böſesthun mit ſeiner eigenen Natur ſetze; fühle er dabei eine eigenthümliche Angſt, ſo ſei das bloß Folge ſuperſtitiöſer Vorurtheile. Wer aber mit ſolch elender Weisheit ſich nicht zufrieden geben kann, wen der wahrheitsdurſtige Geiſt und das troſtſuchende Herz willig macht, die geſchichtliche Kunde von einer Selbſtoffenbarung Gottes dankbar anzunehmen, und wer nun den einander ſtufenweiſe folgenden Momenten dieſer Offenbarung folgt: der hat daran einmal die Löſung jenes Räthſels in Betreff der wunderſamen Macht des Gewiſſens; der weiß jetzt, warum ihn dasſelbe nicht losläßt, warum ihm jede Sünde ſo bange macht, — er weiß: meine Schuld iſt eine Schuld gegen die heilige Majeſtät Gottes, mein Bangen iſt die Angſt vor dem gerechten unbeſtechlichen Richter. Sodann wird durch die Kunde von einem lebendigen heiligen Gott, der ſich aber zugleich auch als den gnädigen, erbarmungsreichen offenbart, dem Gewiſſen gezeigt, vor wem es ſich durchs Bekenntnis zu entlaſten habe, bei wem Vergebung zu finden ſei, wer alſo auch allein das Gewiſſen ſtillen, der Seele Frieden geben könne. So wird das Gewiſſen eine Macht, die den Sünder zum gläubigen Ergreifen der vergebenden Gnade, die ihn zum Kreuze Chriſti hintreibt. Da erſt wird im vollen evangeliſchen Sinn das Gewiſſen ein gutes, vgl. 1 Petri 3, 21. Endlich aber wirkt die Erkenntnis Gottes aus ſeiner perſönlichen Offenbarung aufs Gewiſſen ſelber mächtig zurück; ſein inneres Strafen wird um ſo intenſiver, ſeine Beharrlichkeit im Anklagen um ſo unerſchütterlicher, nachdem ich weiß, wer derjenige iſt, vor dem ich mich gefürchtet habe, ehe ich noch von ihm wußte. Es wird, wie die ganze ſittliche Haushaltung in meinem Geiſte, ſo auch das Gewiſſen erſt durch jene Gottesoffenbarung ſich ſelber klar, es wird ſeiner Sache gewiß und geſichert vor Verirrungen.

Das führt uns noch auf Folgendes. Wie die Sünde erſt die Gewiſſensfunction im ſittlichen Weſen des Menſchen ins Leben gerufen hat, ſo vermag ſie auch dieſe Reaction zu ſchwächen, ſie in ihrer Wirkung zu hemmen oder irre zu leiten. Es kann in einem Individuum die böſe Luſt durch Zuſtimmung des Willens ſo überhandnehmen, daß der ſittliche Trieb allmählich erlahmt; die Nichtbefriedigung desſelben, die im Anfang eben jene Reaction hervorrief, wird, wenn ſie beharrlich ſich fortſetzt, dieſe müde machen und zuletzt zum Schweigen bringen; das Gedächtnis, die geſammte Einbildungskraft wird durch andere angenehmere Dinge ſo vollauf beſchäftigt, daß die Erinnerung an gethanes Böſes nicht mehr aufkommen kann, und wenn auch einmal ſolch ein Schatten aus dem Grabe der Vergangenheit aufſteigt, ſo iſt das Geſammtgefühl durch jenen Fleiſchesdienſt ſo abgeſtumpft, daß kein Erſchrecken, kein Unbehagen mehr dadurch erzeugt wird. Dann iſt der Menſch zu allem fähig — er iſt gewiſſenlos. Der Gegenſatz hiezu iſt — um dies hier gleich einzufügen — die Gewiſſenhaftigkeit. Sie unterſcheidet ſich von dem idealen, ſittlichen Zuſtande, den wir oben als den normalen geſchildert haben, dadurch, daß in letzterem das Gute unmittelbar aus dem reinen Trieb, wie die geſunde Frucht aus dem ſaftreichen Baume, erwächst, ohne daß es erſt einer Vermittelung auf dem beſchriebenen Gewiſſenswege, erſt eines Umwegs durch Negation der Negation bedürfte. Daher kann es kommen, daß, ſo hoch wir bei dem einmal factiſchen ſittlichen Zuſtande des Menſchengeſchlechtes die Gewiſſenhaftigkeit ſtellen, ſo ſehr ſie an der Spitze der Tugenden ihren Platz einnimmt, dennoch zwiſchen ihr und der reinen, poſitiven Tugend noch ein Unterſchied beſteht, ja, daß ſie auch gerade den Mangel an dieſer verrathen kann. Denn der Gewiſſenhafte, wenn das ſittliche Leben in ihm ausſchließlich nur durchs Gewiſſen beſtimmt iſt, kann möglicher Weiſe in eine Aengſtlichkeit und Scrupuloſität gerathen, die ihn zu keinem raſchen, entſchloſſenen, freudigen Handeln kommen läßt und ihn, auch wenn er gehandelt hat nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen, dennoch hernach abermals quält mit der Frage, ob er nicht doch Unrecht gethan? Bei Naturen dagegen, in denen der Wille kräftiger iſt, wo die Antriebe zum Guten nicht bloß aus dem Gewiſſen, ſondern direct aus dem ſittlichen Triebe, aus der Liebe ſtammen, iſt die Gewiſſenhaftigkeit nichts, als die conſtante Methode, die Fertigkeit

und feſte Gewohnheit, bei allem Handeln ſich erſt zu verſichern, wie ſich das Gewiſſen dazu verhalte, an ihm gleichſam immer, in großen und kleinen Dingen, erſt die Probe zu machen und ſofort beharrlich und rückſichtslos alles zu unterlaſſen, deſſen Ausübung, und alles zu thun, deſſen Unterlaſſung eine Gewiſſenswunde verurſachen würde. Dadurch, daß der Gewiſſenhafte dieſe Regel unausgeſetzt befolgt, wird einerſeits ſein Gewiſſen ſo lebendig und kräftig, daß es auf jede Anfrage augenblicklich klare und beſtimmte Antwort giebt, und andererſeits wird der Wille ſo geübt und daran gewöhnt, ſich dem zu fügen, daß ein Zwieſpalt zwiſchen Sollen und Wollen ſelten mehr fühlbar iſt; der Gewiſſenhafte kann auf dieſem Wege zu ſolch einer Sicherheit und Klarheit im Wollen und Handeln gelangen, daß zwiſchen ſolcher Gewiſſenhaftigkeit und jenem idealen ſittlichen habitus, jenem reinen und ſteten Thun des Guten aus Liebe kaum mehr ein Unterſchied warnehmbar iſt; wir können dies den durch die Sünde bedingten Umweg nennen, auf dem der Menſch an jenes Ziel gelangt, wiewohl immer noch zwiſchen der ſo erlangten ſittlichen Virtuoſität und der reinen Tugend, wie wir ſie in Chriſtus als Wirklichkeit vor uns ſehen, diejenige Differenz übrig bleibt, die auch auf andern Gebieten, wie namentlich dem künſtleriſchen, zwiſchen demjenigen fortbeſteht, deſſen Talent durch Fleiß erſt auf eine bedeutende Höhe gehoben worden iſt, und zwiſchen dem, der als ein Genius ſchafft und wirkt, ohne darum des Fleißes ſich überhoben zu achten. — Nehmen wir zu Obigem noch die Beziehung auf Gott hinzu, wie dies auf Grund der göttlichen Offenbarung geſchehen muß, ſo iſt Gewiſſenhaftigkeit die in allem Handeln, auch in den einzelnſten geringfügigſten Dingen ſich bethätigende Gottesfurcht, die ſich zwar mit der Gottesliebe aufs innigſte verbinden kann und ſoll, aber gleichwohl nicht mit ihr identiſch iſt.

Wir haben ſo eben die Gewiſſenhaftigkeit der Gewiſſenloſigkeit gegenübergeſtellt. Die letztere zu bewirken, gelingt der Macht der Sünde in vielen Individuen nicht — glücklicher Weiſe müßen wir ſagen, es gelingt ihr in der Mehrzahl nicht —; dafür wird nun die Lüge angewendet, um das Gewiſſen irre zu machen, daß es den Menſchen abſchreckt von ſolchem, was nicht Sünde iſt, und dagegen ängſtlich macht, etwas zu unterlaſſen, was objectiv unrecht iſt, oder daß dem Gewiſſen nichts mehr gewiß iſt, der Menſch ſich alſo, weil er doch noch Gewiſſen hat, ſich in permanenter Gewiſſensnoth befindet. In dieſem Fall iſt, wenn wir ſchärfer zuſehen, zunächſt nicht das Gewiſſen ſelbſt corrumpirt, ſondern der ſittliche Sinn iſt getrübt und gefälſcht (das Auge, Matth. 6, 22. 23, iſt nicht mehr einfältig) und der ſittliche Trieb iſt von ſeinen rechten Objecten ab- und auf falſche hingelenkt; indem nun daneben das Gefühl, als der Sitz der Gewiſſensthätigkeit nach der oben unter Ziff. 3 bezeichneten Richtung derſelben, lebendig erhalten bleibt, ja durch allerlei Mittel geſteigert und ſogar überreizt wird, ſo entſteht in ihm bei der Vorſtellung von Dingen, die nicht Sünde ſind, die aber der ſittliche Sinn dafür zu halten verleitet worden, ein Erbangen, wie es naturgemäß nur entſtehen ſoll, wenn ſich wirkliches Unrecht darin reflectirt. Seine eigenthümliche Aufgabe erfüllt das Gewiſſen auch jetzt, ſo viel an ihm iſt, aber, getäuſcht durch ein falſches Signal, läßt es ſich nun auch am unrechten Orte vernehmen und ſchweigt in Folge deſſen gerade da, wo es rufen ſollte. Allein dies iſt doch nur möglich, wenn das Gewiſſen ſelber, unterſchieden von Sinn und Trieb, nothgelitten hat unter dem das ganze Menſchenweſen durchätzenden Einfluß der Sünde. Denn es iſt des Menſchen Gefühl von Anfang her ſchon ſo geſchaffen, daß alles, was der ſittliche Sinn als Böſes erkennt oder wodurch dem ſittlichen Triebe die Befriedigung verſagt wird, ein Gefühl, eine ſchmerzliche Empfindung erregt, ebenſo gewiß und unfehlbar, wie etwas die Sinne beleidigendes oder dem naturgemäßen Trieb feindſelig entgegentretendes im geſammten Lebensgefühl ſchmerzlich empfunden wird. Kommt es alſo dazu, daß etwas böſes nicht mehr Schmerz oder Angſt erregt, dagegen dieſe Empfindung gerade durch Gutes oder Unſchuldiges hervorgerufen wird, ſo iſt das Gefühl ſelbſt, alſo hier das Gewiſſen,

krankhaft geſtört, es geht irre. (Hiezu haben gerade diejenigen, die ganz ſpeciell auf Gewiſſensſachen ſich zu verſtehen vorgaben, die Caſuiſten, ihr Theil beigetragen.) Jenen Uebeln zu begegnen, iſt aber die göttliche Heilsoffenbarung, und nur dieſe, vollkommen im Stande. Dadurch, daß in ihr ein klares Geſetz in feſten Grundzügen niedergelegt iſt, hat das Gewiſſen einen untrüglichen Maßſtab empfangen, an dem es ſich im allgemeinen wie im einzelnen richtig ſtellt und ſich bildet, um nicht nur, wo Sinn und Trieb in Ordnung ſind, eben ſo richtig in ſeiner Sphäre ihnen zu entſprechen, ſondern ſelbſt, wo jene unter beirrenden Einflüſſen ſtehen, klar und feſt zu bleiben, — ähnlich, wie auch in andern Beziehungen oft, wo Erkenntnis und Wille fehl gehen oder unſicher ſind, das Gefühl ſich nicht beirren läßt. — Aber noch mehr: die göttliche Heilswahrheit und Lebenskraft iſt nicht gebannt in den Buchſtaben der Schrift; dieſe ſelber lehrt, daß ein heiliger Geiſt ſei, der in alle Wahrheit leite, der da ſtrafe und tröſte. Hiezu nun dient ihm als menſchliches Organ das Gewiſſen. Wie er den Trieb zum Gutesthun in volle Thätigkeit ſetzt (das Wort Röm. 8, 14 dürfen wir auch umkehren: Wer Gottes Kind iſt, den treibt der Geiſt Gottes); wie er das Herz zur Liebe entzündet (Röm. 5, 5 iſt jedenfalls die active Seite der Liebe mitzuverſtehen), ſo iſt auch er es, der (Eph. 4, 30) durch jede Sünde betrübt wird; ſein Betrübtwerden aber und unſere Gewiſſensqual iſt zwar nicht einerlei, aber eins.

Iſt ſich der Erzieher über des Gewiſſens wahres Weſen klar, ſo ergiebt ſich aus dem Geſagten ſeine ſpecielle Aufgabe ſehr leicht. Sich ſelbſt darf er des Kindes Gewiſſen nicht überlaſſen, in der Erwartung, es werde eben ſo ſicher kommen, wie etwa ſeine Zähne; denn theils iſt ſchon des Kindes Unmündigkeit die Urſache, warum auch das Gewiſſen in ihm erſt unmündig iſt, alſo wie jede andere geiſtige Kraft erſt zur Mündigkeit erzogen werden muß; theils aber macht ſich auch im Kinde jener das Gewiſſen ſelbſt afficirende Einfluß der Sünde und ihrer Unwahrheit bemerklich, den wir oben beleuchtet haben. Auf das Gewiſſen muß erſt gewirkt werden, damit es dereinſt im reifen Menſchen ſeine Macht ausübe; aber auch ſchon um überhaupt erziehen zu können, muß der Erzieher das Gewiſſen des Kindes wecken, damit er daran einen Bundesgenoſſen hat, der auch, wo das Kind nicht unter ſeinen Augen iſt, dasſelbe vor Schlimmem bewahrt. Es iſt, wie wir mit Waitz (a. a. O., S. 186) ſagen, das erſte unter den Mitteln der Regierung: „denn theils wird durch die Erweckung und Schärfung desſelben eine vielſeitige Lenkſamkeit des Kindes am ſicherſten erreicht, theils wird die Ausbildung eines ſelbſtändigen ſittlichen Charakters dadurch unmittelbar vorbereitet, da das Gewiſſen den Willen keiner äußeren Macht, ſondern nur der eigenen Erkenntnis des Guten und Böſen zu unterwerfen verlangt.“

Auch in dieſem Puncte muß zuerſt beobachtet werden, in welcher Form die Gewiſſensthätigkeit bei dem Kinde ſich äußert. Es giebt nachdenkliche Kinder, denen der Unterſchied von gut und böſe ſchon früh ein Gegenſtand tiefen Intereſſes iſt, die daher nicht bloß über die ihnen im Leben und in Geſchichten vorkommenden ſittlichen Erſcheinungen gerne Betrachtungen anſtellen und Fragen machen, weil ſie genau wiſſen möchten, ob dieſe oder jene Handlung eine gute oder böſe, erlaubt oder unrecht geweſen, ſondern die auch bei ihrem eigenen Handeln immer deſſen eingedenk ſind, daß es durchaus nicht einerlei ſei, ob ſie ſo oder ſo handeln. In dieſen iſt alſo jenes Bewußtſein des ſittlichen Grundgegenſatzes ein ſtets waches und lebendiges; es iſt aber nicht ein theoretiſches nur (wäre es das, wie es allerdings auch vorkommt, ſo hätte das Gewiſſen noch nichts damit zu ſchaffen, könnte daneben noch ſehr untätig ſein), ſondern es iſt begleitet von dem Gefühl, daß es ihnen etwas unerträgliches wäre, Böſes gethan zu haben, alſo, weil ſie dieſe Möglichkeit ſehr wohl kennen, von der Furcht, es möchte ihnen dies dennoch begegnen. Solch eine Art bei Kindern iſt nie bloße Frucht der Erziehung, ſie liegt in einem zarteren Organismus, in ſeiner angelegtem Gefühl; aber die Erziehung wird ſehr weſentlichen Theil daran haben, ja ſie muß darauf ſorgſam einwirken, daß nicht entweder ſchädliche Einflüſſe dieſen Sinn abſtumpfen, oder aber

etwas verfehltes, namentlich bei Kindern ſchon eine moraliſche Altklugheit daraus entſtehe, die weder natürlich iſt noch für wahrhafte ſittliche Bildung Gutes verſpricht. Ein ſchönes, freilich etwas ideal gehaltenes Bild eines wachen Kindergewiſſens und ſeiner Erziehung giebt „Emmy Herbert" von Miß Sewell (eingeleitet von Schubert, Stuttg. 1858); die 12jährige Tochter, ohne ihre kindliche Fröhlichkeit einzubüßen, beſinnt ſich bei eigenem und fremdem Handeln immer, ob es recht oder unrecht iſt; ſie fragt ihre Mutter, ſie merkt ſich, was dieſe und andere ihr theure Perſonen in dem und jenem Falle gethan, wie ſie geredet, gedacht, gefühlt haben; ſie vergleicht ihr eigenes Thun, reflectirt über die Motive, und wenn ſie etwas unlauteres darin entdeckt, ſo iſt ſie tiefgebeugt darob. Da darf der Erzieher nur freundlich die Hand bieten, das ſittliche Urtheil, worin ſich dasjenige ausſpricht und fixirt, was wir oben den ſittlichen Sinn nannten, läutern und feſtigen, von den Sündenbekenntniſſen das etwa Uebertriebene ablöſen, zur Beſeitigung des Wahren darin den poſitiven Weg zeigen und vor allem ſich des Kindes Herz eben ſo offen, wie ſeine Achtung und Liebe durch ſeine ganze Selbſtdarſtellung unerſchütterlich feſt erhalten. Wie jeder Rechtſchaffene, ohne daß er ein Wort an das Gewiſſen der andern ſpricht, doch eine beſtändige Gewiſſensmahnung für ſeine Umgebung iſt: ſo erhält in erhöhetem Maße des Erziehers eigene ſittliche Geſammterſcheinung das Gewiſſen des Zöglings wach. Die Grundlage dazu iſt aber dieſe. Schon früh, ſelbſt noch, ehe es reden kann, iſt dem Kinde der Gegenſatz von gut und böſe etwas unmittelbar einleuchtendes. Was böſe und gut iſt, das weiß es aus ſich ſelber noch nicht, aber daß das ein Dilemma iſt, in dem es ſelber ſich befindet, das begreift es; es iſt der angeborne ſittliche Sinn, der eben ſo ſicher anſpricht, wie das Kind auch für den Gegenſatz des Schönen und Häßlichen (ſpäter erſt für den des Wahren und Unwahren) ein ganz unmittelbares Gemerk hat, auch wenn es noch vieles häßliche ſchön findet. Somit hat der Erzieher die doppelte Aufgabe: erſtens dieſen Gegenſatz, rein formell, in des Kindes Bewußtſein ſo unerſchütterlich feſt zu machen, daß er ihm nicht nur nie verloren geht, ſondern durch all ſein Denken durchſchlägt, ſo daß ihm unwillkürlich bei jeder menſchlichen That die Kategorieen gut oder böſe vor die Seele treten. Dem ſittlichen Indifferentismus kann nur dadurch gründlich vorgebeugt werden, daß dem Kinde auf praktiſchem Wege ſich der Satz ins allertiefſte Bewußtſein eingräbt: es giebt gar keine indifferenten Handlungen. Das im Detail zu beweiſen, iſt natürlich nur bei gegebenem Anlaß am Platze; die feineren Beziehungen, die auch zwiſchen dem ſcheinbar Indifferenten (den ſog. adiaphora) und dem Sittengeſetz beſtehen, laſſen ſich dem Kinde nur bei einzelnen Fällen deutlich machen, während es ſie im allgemeinen nur ahnen kann; ebenſo die ſo verſchiedenen Geſichtspuncte, von denen aus ſich oft eine und dieſelbe Handlung betrachten läßt. Wenn Schillers Wallenſtein ſagt: „Schnell fertig iſt die Jugend mit dem Wort .... gleich heißt ihr alles ſchändlich oder würdig, bös oder gut," ſo iſt das zwar ein Tadel, den das ſchnelle Urtheil verdienen kann, aber daß die Jugend in ihrem noch durch keine Diplomatie angeſteckten Urtheil nur jene zwei Prädicate und kein drittes kennt, darin hat ſie Recht, es fehlt ihr nur noch die erſt durch Erfahrung zu erlangende Kunſt, dieſelbe auf jeden Fall richtig anzuwenden. Darum aber iſt die zweite Aufgabe des Erziehers dieſe, dem Kinde auch materiell das feſtzuſtellen, welche Geſinnungen und Handlungen gut und welche böſe ſind. Das Kind muß auf ſeine Auctorität hin das vorerſt annehmen, und wir können oft die Erfahrung machen, wie unverwüſtlich ſolche Urtheile, ſelbſt wenn ſie Vorurtheile wären, die man in früheſter Jugend eingeſogen, einem durchs ganze Leben nachgehen und auch in des Mannes ſittlichen Grundſätzen, in ſeiner ganzen Lebensanſchauung und Lebensweiſe zu Tage kommen. Aber um ſo ſorgfältiger hat der Erzieher, der in dieſer Beziehung noch ſeines Zöglings Gewiſſen vertritt, darüber zu wachen, daß nichts falſches, ſchiefes oder ſchwankendes in ſeinem eigenen Urtheil vorkommt; daß nicht, wenn er heute dem Kind etwas als ſchlecht prädicirt hat, morgen, wenn ein concreter Fall im Leben ſelber vorliegt, ſein Urtheil über denſelben Gegenſtand anders laute, oder daß

nicht, was er für ſündhaft erklärt, einzig darum es iſt, weil er perſönlich keine Neigung dafür oder poſitio Antipathie dagegen empfindet. Aber weiter ſoll es auch nicht ſeine Auctorität ſein, auf welche ſich des Kindes Bewußtſein von gut und böſe für immer ſtützt; ſobald es dazu fähig iſt, hat er ihm in der heil. Schrift diejenigen Gotteswort zu weiſen und einzuprägen, in denen das Sittengebot als Gottes Gebot ausgeſprochen iſt. Und andererſeits wird er ebenſo bei jeder gegebenen Veranlaſſung des Kindes eigenes Gefühl als Zeugen für ſein Wort und Gottes Wort aufrufen; nicht wahr, du ſchämſt dich deſſen, was du geſtern gethan — oder wie wäre dir zu Muthe, wenn du das begangen hätteſt?

Dieſes grundlegende Verfahren iſt allen Kindern gegenüber das nöthige und richtige; aber wo nun jene zartere ſittliche Organiſation ſich nicht vorfindet, da offenbart ſich das Gewiſſen wenigſtens in Einer Hauptform, nämlich im Schuldbewußtſein. Wenn der Knabe irgend etwas gethan hat, das wider der Eltern Gebot war, ſo iſt ihm, wenn er Vater und Mutter unter die Augen zu treten hat, nicht wohl dabei; dieſes Unbehagen, dieſe Furcht wird das aufmerkſame Auge des Erziehers ihm anſehen, auch wenn er es zu verbergen ſucht, um ſich nicht dadurch zu verrathen. Aber — täuſchen wir uns nicht: dieſe Furcht iſt noch nichts anderes, als Furcht vor Strafe oder Schande; bleibt die Entdeckung aus, wird keine Strafe verhängt, ſo ſteht die Sache bei den meiſten Kindern — auch bei den noch unverdorbenen, im ganzen aufrichtigen — nicht ſo, daß nun deſto mehr die Strafe im Innern, in der Qual des Gewiſſens fühlbar wäre, ſondern, wenn ſich der Thäter vor der Strafe einmal ſicher weiß, ſo iſt auch ſein Gewiſſen zufrieden. Der Fall, daß ein kleiner Miſſethäter ſelber gewünſcht hätte, die Strafe zu erleiden, um in ſeinem Gewiſſen Ruhe zu haben, iſt wohl ein ſehr ſeltener; auch daß ohne äußere Nöthigung, ohne beſondern Anlaß (wie wenn etwa ein Dritter unſchuldig deshalb leiden muß), rein aus ſich heraus das Gewiſſen einen Knaben treibt, ſich ſelbſt zu denunciren, dürfte nicht unter die häufigen Erfahrungen der Pädagogen gehören; wogegen, wenn der Erzieher inquirirt, dann bei den noch nicht Verſtockten ſich das Gewiſſen darin kund giebt, daß ſie das Bewußtſein ihrer Schuld nicht verläugnen können und nicht verläugnen wollen. Der ſchon verdorbenere will es wenigſtens verläugnen und der noch ſchlimmere kann dies auch thun, weil er in frecher Miene und geſchickter Lüge ſchon Meiſter iſt. Bei dieſem Sachverhalt dürften folgende Sätze dasjenige enthalten, was der Erzieher ſich als Regel ſeines Verfahrens anzueignen wohl thun wird.

1. Das erſte, was zur Bildung des Gewiſſens unter den angegebenen Vorausſetzungen dient, iſt das richtige Strafverfahren. Des Kindes Gewiſſen beſteht, wie wir ſahen, in den meiſten Fällen eben darin, daß es Strafe erwartet; erfolgt ſie nicht, geht eine Reihe von Uebertretungen ihm ungeſtraft hin, wird jede elende Ausrede geglaubt, iſt der Erzieher ſtets ſichtbar froh, wenn er auf des Kindes Behauptung hin die Schuld auf einen Dritten wälzen kann, dann erlahmt auch ſein Gewiſſen. Es iſt mit der Jugend, wie mit einem ganzen Volke; iſt die Juſtiz eine blinde und lahme, ſo geht das Rechtsgefühl des Volkes allmählich unter; es muß immer ſeinen Halt an der Wahrnehmung haben, daß das Recht eine reelle, objectiv exiſtirende Macht iſt. Aber andererſeits iſt auch eine unvernünftige Strenge für das Gewiſſen des Kindes gefährlich. Denn entweder fühlt es das Unrecht, das ihm damit geſchieht, und hält ſich, weil es mishandelt iſt, auch ſchlechtweg für unſchuldig; oder aber wird es ſo ſcheu gemacht, daß es ſich ſtets ſchuldig glaubt, alles, was ihm ſchuld gegeben wird, auch zugeſteht, weil doch ſeine Rechtfertigung nicht angenommen wird. Das Schuldbewußtſein wird in beiden Fällen unwahr, d. h. es wird zerſtört. — Neben der richtig angewandten Strafe aber (in weniger gravirenden Fällen auch an ihrer ſtatt) muß das Kind angehalten werden, was noch gut zu machen iſt, auch wirklich gut zu machen. Hat es dies etliche male gethan, wenn auch vielleicht ſehr ungern, es bekommt doch auf dieſem Wege zu

fühlen, daß eine Laſt vom Herzen iſt; das Gewiſſen wird ihm alſo ein andermal ſelber den Impuls geben, dieſes Mittel zu ſeiner Entlaſtung anzuwenden.

2. Wie viel daran liegt, ſich des Kindes Offenheit zu bewahren, iſt oben ſchon erinnert. Dazu iſt freilich der nächſte Weg jene vertrauenerweckende, herzgewinnende Liebe, die es einem gutgearteten Kinde unmöglich macht, dem Vater, der Mutter etwas zu verhehlen, ſo daß es demſelben ſchlechterdings nicht wohl wird, ſo lange nicht zwiſchen ihm und ihnen alles klar iſt. Aber es muß ſehr gut ſtehen, wenn nicht früher oder ſpäter irgend einmal auch ein ſolches Kind in Verſuchung gerathen ſoll, ſich aus augenblicklicher Bedrängnis durch Verhehlung oder Lüge zu helfen. Deshalb iſt es, gerade um jene Offenheit zu erhalten, für den Erzieher nothwendig, daß er die Kunſt beſitzt und ſich erwirbt, in den Mienen des Kindes zu leſen, im Benehmen desſelben augenblicklich zu merken, ob ſein Bewußtſein rein iſt oder nicht. Faßt er das Kind in ſolchem Momente augenblicklich an, ſo daß ihm das Erröthen oder Erblaſſen desſelben ſchon ſagt, was der Mund noch gerne verſchweigen möchte, beruft er ſich dem Kinde gegenüber auf dieſe verrätheriſchen Zeichen ſeines Schuldgefühls, (vorausgeſetzt, daß das Erröthen oder Erblaſſen nicht die bloße Wirkung der natürlichen Schüchternheit oder Aengſtlichkeit eines im gegebenen Falle ganz unſchuldigen Kindes iſt, was der Pädagog wohl unterſcheiden und wornach er ſchon den Ton ſeines Inquirirens beſtimmen muß) — ſo wird es die Waffen ſtrecken, dann nimmt es aus ſolchem Verhöre die Ueberzeugung mit, daß es ſeinem Vater, ſeiner Mutter, ſeinem Lehrer gar nichts verhehlen könne, wenn es auch wollte, dieſe Gewißheit des Nichtkönnens aber iſt ein ganz vortrefflicher Damm gegen die Luſt zum Wollen; kann ich mir auf dieſe Art nicht helfen, ſo will ich auch nicht. Hier iſt alſo ein Stück Phyſiognomik für den Pädagogen von großem Werth. Damit, daß man das Gewiſſen an den äußeren Zeichen faßt, die ſein Daſein verrathen, während der Wille es noch im Dunkeln halten möchte, daß man es daran gleichſam ans Licht hervorzieht, ſtärkt man es ſelber.

3. Wir haben oben die religiöſe Seite des Gewiſſens darin gefunden, daß, ob es gleich nicht an ſich ſchon ein Gottesbewußtſein iſt oder es mitenthält, doch ſeine wunderbare Art und Natur uns erſt durch die perſönliche Offenbarung des lebendigen Gottes klar und begreiflich werde. Der chriſtliche Erzieher hat nun aber auch in dieſer Beziehung, wie in andern ihr analogen, nicht zu warten, bis das Kind ſelber in ſeinem Gewiſſen etwas ſo räthſelhaftes erkennt und dann etwa fragt, woher denn dieſes komme, worauf ihm dann erſt geſagt würde: ſieh, es iſt Gottes heilige Majeſtät, die du darin zu fühlen bekommſt, noch ehe du etwas von ihr ſelber weißt. Sondern wir ſagen das dem Kinde gleich zu Anfang, wir halten ihm bei ſeinen Uebertretungen vor, daß es damit nicht uns nur, ſondern den unſichtbaren Gott, den gerechten Richter beleidige, daß alſo unſer Unwille, unſer Kummer über ſeine Unart nur ein Schatten ſei von dem Zorne Gottes, der den Sünder treffe, ſomit auch unſere Vergebung oder unſer Nichtwiſſen von dem, was es insgeheim unrechtes gethan, noch weit nicht genüge, ſondern daß es von Gott müße Vergebung ſuchen. Das erklärt ihm denn nicht bloß das ſchon in voller Thätigkeit begriffene Gewiſſen, ſondern weckt es erſt recht auf; der Gedanke an Gott erregt und erhält jene Furcht, jenes Bangen im Schuldbewußtſein, das ſonſt in dem flüchtigen Kindesſinne ſich ſo leicht wieder verlieren würde. Zwingen freilich können wir zu innerer Betrübnis und Gewiſſensunruhe auch ein Kind niemals, aber durch jene Mittel dem, was der Menſchennatur als einer ſittlichen angeboren iſt, Luft machen, das Gewiſſen ſtärken gegen die ihm gerade im Kinde ſpeciell entgegenſtehenden Mächte, den Leichtſinn, die Lüge — das können wir. Nur erinnert ſei noch daran, daß das unter Ziff. 3 Geſagte ebenſo ſehr die gelegentliche Belehrung, zu der das Leben in ſeinem alltäglichen Verlauf die Anläſſe zahlreich bietet, als auch den geordneten Religionsunterricht betrifft, der in allen ſeinen Theilen und auf allen Stufen, insbeſondere auch noch ſchließlich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung zum Abendmahl jene Beziehung des Gewiſſens auf Gott und Gottes auf das Gewiſſen dem Kinde einprägen

muß. Beſteht, wie einſt im Haller Waiſenhaus, an irgend einem Inſtitut eine förmliche Seelſorge, die ſich ſpeciell mit den Einzelnen zu thun macht, oder nimmt ſich aus freien Stücken ein Lehrer, ein Vorſteher der Zöglinge an (wie z. B. Oetinger dies von dem Prälaten Weiſſenſee in Blaubeuren rühmt, ſ. ſ. Selbſtbiographie, herausg. v. Hamberger S. 11.), ſo iſt da für allgemeine und beſondere Gewiſſensleitung Raum gemacht, die gerade dem Jünglingsalter ſo wohl zu Statten kommt. Ohne irgend welchen Beichtzwang nach jeſuitiſchem Muſter kann ſich ein Lehrer ſolches perſönliche Vertrauen erwerben, daß ihm die Gemüther von ſelber ſich öffnen. Das iſt die rechte cura animarum, die erſt den rechten Lehrer ausmacht. Ein ſolches Verhältnis muß auch der Geiſtliche zwiſchen den von ihm confirmirten Kindern und ſich zu ſtiften ſuchen, daß ſie ihm nicht fremd werden, ſondern an ihm einen Gewiſſensrath, bei ihm eine immer offene Thür für ihre Anliegen finden. Stehen ſie ſo zu ihm, ſo iſt der Gedanke an ihn auch wieder ein Schutzmittel gegen Verſuchungen, wo das Gewiſſen allein ohne ſolch einen äußern Halt, ohne Furcht und Scham vor ihm, vielleicht nicht Herr über Gelüſte und Verlockung würde (vgl. d. Art. Geiſtliche als Seelſorger).

4. Man ſpricht bekanntlich auch von einem irrenden Gewiſſen; wir haben oben geſehen, wie das Gewiſſen ſelbſt in den Irrthum mit hineingezogen wird. Da aber ein größerer Theil der Schuld jedenfalls nicht ihm, ſondern der Fälſchung des ſittlichen Sinnes zur Laſt fällt, ſo muß es von dieſer Seite her vor Falſchem ſicher geſtellt werden. Daher iſt auch dies eine Aufgabe des Erziehers, das ſittliche Urtheil des Kindes richtig zu ſtellen, rein zu halten, zu üben und zu ſchärfen. Das geſchieht unſeres Erachtens beſſer durch Beleuchtung und Betrachtung fremder als eigener Handlungen; denn bei den letzteren miſcht ſich leichter irgend ein egoiſtiſches Motiv ein, während an fremden Handlungen ſich der ſittliche Sinn rein explliciren kann. Es wird alſo aus der Geſchichte, aus der eigenen Umgebung des Kindes jeder geeignete Anlaß benutzt, um das Kind urtheilen zu laſſen, ob das recht oder unrecht iſt, und zwar ſo, daß immer auf die allgemeinen ſittlichen Grundſätze, auf Gottes Gebot zurückgegangen wird. Je nach der Faſſungskraft des Kindes wird auf Probleme eingegangen, z. B. ob Jephtha, ob Herodes wohl gethan, ihr Gelübde zu halten, und warum nicht; es wird an den Charakteren der heiligen und profanen Geſchichte das Edle vom Unedlen unterſchieden, überhaupt die Miſchung des Guten und Böſen analyſiren gelehrt; es werden Vergleichungen angeſtellt, z. B. zwiſchen der Buße des Petrus und der Reue des Judas, es wird in der Geſchichte des Cornelius Act. 10. gezeigt, wie Petrus auf Gottes Ruf ſelber von Gewiſſensſcrupeln losgebunden wird, wie Röm. 14. Paulus die Gewiſſen über heidniſches Fleiſcheſſen richtig ſtellt u. ſ. f. Dadurch, daß ſich der Zögling immer Rechenſchaft geben lernt von dem, was und warum es gut und böſe iſt, bleibt er bewahrt vor falſcher Laxheit wie vor falſcher Aengſtlichkeit und Scrupuloſität; die Wahrheit macht ihn frei. Geht aber beides Hand in Hand, jener Gewiſſensernſt in der Furcht Gottes, wovon wir unter Ziff. 3 ſprachen, und dieſe wachſende Klarheit des Urtheils, die Geübtheit des Verſtandes, Schein von Wirklichkeit, Meinung von wohlbegründeter Wahrheit, Gewohnheit von Recht, bloße Anwandlung von wirklichem Gefühl zu unterſcheiden, die Fähigkeit, in jedem Zweifelsfall (einem casus conscientiae) den richtigen Punct herauszufinden und eine Entſcheidung zu treffen: dann hat der Zögling in ſeinem Gewiſſen die heilige Macht, die ihn eben ſo treu im Kleinen und Verborgenen vor Gott wandeln als kühn und unerſchütterlich der Welt gegenüber treten läßt. **Palmer.**

Gewöhnung. Es unterliegt keinem Zweifel, daß von allen Mitteln und Kräften, deren ſich Lehrer und Eltern bedienen, um die Jugend zu erziehen und zu bilden, die Gewöhnung in erſter Linie ſteht. Von der erſten Jugenderziehung bis zur Selbſtbildung des mündigen Mannes, und zwar in der intellectuellen Erziehung eben ſo ſehr wie in der ſittlichen, im Theoretiſchen und im Praktiſchen, in der künſtleriſchen und in der wiſſenſchaftlichen Wirkſamkeit ſpielt die Gewöhnung eine einzig große Rolle und

beweist eine faſt beiſpielloſe Macht. Wo auch nur der Menſch aus ſich etwas machen will, was Subſtanz, Kraft und Bedeutung hat und was in ſich ſelbſt von an und für ſich ſeiendem Werthe iſt und zu allem Guten im Leben als brauchbar ſich bewähren ſoll, — überall iſt die Gewöhnung eine nothwendige Bedingung des Gelingens und ein unentbehrlicher Factor einer fruchtbaren Wirkſamkeit. Durchlaufen wir die verſchiedenen Stadien der menſchlichen Bildung, ſo zeigt die Erfahrung, daß die Gewöhnung überall eine Kraft iſt, die durch nichts anderes erſetzt werden kann. Fängt nicht ſchon die allererſte Erziehung des noch lallenden Kindes mit der Gewöhnung an? Hält es nicht jede verſtändige Mutter für eine ihrer weſentlichſten Aufgaben, ſchon ihr neugebornes Kind an Reinlichkeit und Ordnung zu gewöhnen? Und wenn dann das Kind zu einem etwas größeren Selbſtbewußtſein gelangt iſt und einen beſtimmten Willen in ſich auszubilden anfängt, wie unendlich wichtig iſt es dann, dasſelbe an Gehorſam zu gewöhnen! Nicht bloß für das Kindesalter ſelbſt iſt es wichtig, daß das Kind an Gehorſam gewöhnt wird, ſondern für das ganze übrige Leben. Denn wer nicht von Jugend auf an Gehorſam gewöhnt worden iſt, der macht auch im ſpäteren Leben den Anſpruch, daß ſich die Welt nach ſeinem Kopfe richten ſoll, und da dieſes nicht geſchieht, ſo quält er ſich ab mit ſich ſelbſt und mit ſeinen Nebenmenſchen, mit denen er wirken ſoll. Wer aber von Jugend auf an Gehorſam gewöhnt worden iſt, der findet es auch in dem ſpäteren Leben nicht auffallend oder ſchmerzlich, wenn es in hundert Fällen nicht nach ſeinem Willen geht; er hat einen Sinn für einen allgemeinen Willen in ſich entwickelt, dem ſich der Wille des Einzelnen zu unterwerfen hat. Und bezieht ſich die Gewöhnung im erſten Kindesalter auch im ganzen noch mehr auf das Leibliche und auf die erſten Willensäußerungen, ſo ſpielen doch auch die intellectuellen Gewöhnungen ſchon eine große Rolle. Iſt nicht der regelrechte Gebrauch der Mutterſprache größtentheils ein Werk der Gewöhnung? Wenn in den Kindern der ſelbſtbewußte Geiſt ſich regt, ſo gewöhnen ſie ſich an die Sprache, die ſie die Eltern ſprechen hören und werden von den Eltern nach und nach gewöhnt ſie correct und zuſammenhängend zu ſprechen. Wie wichtig iſt es, daß die Kinder von Haus aus daran gewöhnt werden, ihre Mutterſprache correct, klar und gewandt zu ſprechen, und wie ſetzen ſich dagegen auch ſchlechte Gewöhnungen in dieſer und in allen anderen Beziehungen feſt! Wie ſchwer wird z. B. manchem Deutſchen, gewiſſe dialektiſche Mängel wieder abzulegen, an die er ſich in früher Jugend gewöhnt hat! — Betrachten wir weiter das Schulleben, ſo iſt zunächſt zu bemerken, daß die Wirkſamkeit der Schule weſentlich davon abhängig iſt, was für Gewohnheiten die Kinder aus dem Schoße der Familie mitbringen. Beſucht ein Knabe die Schule, ohne daß er in der Familie an Reinlichkeit, Ordnung, Pünctlichkeit, auch an Reſpect vor den Vorgeſetzten, an Gehorſam, ſo wie an Sitte und Anſtand gewöhnt worden iſt, wie ſollte dann die Schule das Ihrige leiſten können, da dieſe Eigenſchaften, wenn ſie auch in einer anderen Sphäre fort und fort geübt werden, doch ihrer eigentlichen Grundlage nach von der Schule vorausgeſetzt werden müßen? Es ruht z. B. ein Haupttheil der Wirkſamkeit des Lehrers auf dem Reſpect, den er bei dem Schüler hat und wenn dann nun auch geſagt werden muß, daß der Grad und das Maß dieſes Reſpects durch die Tüchtigkeit und das ganze Verhalten des Lehrers weſentlich mitbedingt wird, ſo hat doch vor allem die Familie den Grund von dieſer Geſinnung zu legen; wenn dieſes nicht geſchieht, ſo wird der Schüler ſogleich in ein Misverhältnis zur Schule treten, das in vielen Fällen gar nicht ausgeglichen werden kann. Aber die Schule hat nicht bloß die Gewohnheiten, die das Familienleben den Kindern giebt, zu vervollſtändigen und fortzubilden, ſondern ſie hat auch Gewohnheiten hervorzubringen, die mit ihrem eigenthümlichen Zwecke untrennbar zuſammenhängen. Man bezeichnet die Schulen als Unterrichtsanſtalten und mit vollem Rechte! Aber wenn man mit dieſem Ausdruck etwa den Begriff verbindet, daß ihre Aufgabe nur darin beſtehe, den Schülern allerlei Kenntniſſe mitzutheilen, ſo faßt man ihre Bedeutung jedenfalls ſehr einſeitig auf. Wohl ſind Kenntniſſe ein unentbehrlicher Schatz für das geiſtige Leben und je umfaſ-

ſender und vielſeitiger die Kenntniſſe ſind, deſto intenſiver und kräftiger iſt das geiſtige Leben des Menſchen, der ſie in ſeiner Seele trägt. Nichts deſto weniger iſt das Wiſſen und die Gelehrſamkeit noch keineswegs das Höchſte und Vortrefflichſte, was die Schule giebt. Höher und werthvoller ſind gewiſſe Gewohnheiten und Fertigkeiten, die in und mit dem Wiſſen und Lernen erlangt werden. Die Kenntniſſe, die einer in der Schule ſich erwirbt, bilden gleichſam den Leib, aber die in dieſem Leibe wirkſame Seele beſteht in gewiſſen pſychiſchen, ſittlichen und geiſtigen Gewöhnungen, die der Unterricht bewirkt, wenn er anders rechter Art iſt. Eine der erſten und zugleich wichtigſten Gewöhnungen, die die Schule durch den Unterricht in ihren Zöglingen hervorbringt, iſt die Gewöhnung an Aufmerkſamkeit und Fleiß. Was für ein großes Glück iſt es ſchon, wenn ein Menſch an Aufmerkſamkeit gewöhnt worden iſt. Wem es zur Gewohnheit geworden iſt, daß er auf die Sache, die er gerade zu betreiben hat, immer ſeinen ganzen Sinn concentrirt und die Kraft hat, alles andere, was ſich ſonſt noch von außen oder von innen in ſein Bewußtſein hineindrängen und ihn zerſtreuen will, von ſich zu verſcheuchen; — ein ſolcher an Aufmerkſamkeit gewöhnter Menſch kommt erſt gründlich vorwärts in ſeinem inneren und in ſeinem äußeren Leben, während der Zerſtreute nirgends recht zu gebrauchen iſt. Aber die Aufmerkſamkeit will erſt gelernt ſein. Von Haus aus iſt der Menſch nichts weniger als aufmerkſam; vielmehr läßt er ſich durch jeden neuen Eindruck in Beſchlag nehmen und viele Menſchen, die nicht ordentlich geſchult worden ſind, nehmen dieſe natürliche Zerſtreutheit ſogar in das ſpätere Lebensalter mit hinüber. Gelernt aber wird die Aufmerkſamkeit in der Schule, ſo recht methodiſch gelernt. Jeder Unterricht fordert zur Aufmerkſamkeit auf, nöthigt dazu, übt ſie fort und fort an den verſchiedenſten Gegenſtänden und macht ſie durch wiederholte Thätigkeit und Uebung der Seele zur Gewohnheit. Es wird bei jedem beſonderen Unterricht auch etwas beſonderes gelernt, was einen Werth hat für ſich ſelbſt und für das Leben — eine Kenntnis, eine Wiſſenſchaft, eine Kunſt; aber es wird nebenbei auch die Aufmerkſamkeit zu einer Gewohnheit der Seele gemacht und das iſt kein geringerer, ſondern eher noch ein größerer Gewinn, als die Summe der Kenntniſſe. Und wie viel höher ſoll nun vollends der Gewinn angeſchlagen werden, wenn die Schule ihre Zöglinge an Fleiß gewöhnt? Das Sprüchwort ſagt mit Recht, daß Müßiggang aller Laſter Anfang iſt; mit gleichem Rechte kann man auch ſagen, daß der Fleiß der Anfang aller Tugenden iſt. Wer ſich einmal an dieſe gleichmäßige, angeſtrengte und ausdauernde Thätigkeit, die man als Fleiß bezeichnet (ſ. d. Art.), gewöhnt hat, der findet keine Zeit und keinen Raum mehr für das Schlechte. Aber zur Gewohnheit macht die Schule den Fleiß, wenn ſie ihren Beruf richtig verſteht und ausübt. Der Fleiß iſt die Seele einer guten Schule und eine Schule iſt nur gut, wenn ſie ihre Zöglinge zum Fleiße lockt, zum Fleiße veranlaßt, zum Fleiße wenn es ſein muß auch nöthigt und die Faulheit ſchlechterdings nicht duldet. Könnte man es ſich als möglich denken, daß in einer Schule die Schüler ſonſt wenig lernten, aber an Fleiß gewöhnt würden, während in einer andern ſonſt viel, aber doch nicht der Fleiß gelernt würde, ſo würde diejenige, in der der Fleiß gelernt wird, ohne Zweifel ihrem Zwecke weit mehr entſprechen, als die andere. Aber es iſt freilich nicht möglich, daß ohne Fleiß viel gelernt wird, wie auch nur durch Erwerbung von vielen Kenntniſſen der Fleiß zur Gewohnheit werden kann.

Was für ein wichtiges Princip die Gewöhnung in der Schule iſt, das zeigt ſich ganz beſonders auch bei der geiſtigen und namentlich bei der wiſſenſchaftlichen Bildung, die die Schulen hervorbringen ſollen. In der That hat die wiſſenſchaftliche Bildung nur dann einen Werth und einen unerſchöpflichen Nutzen, wenn ihre Thätigkeiten, Kräfte und Mittel feſte und ſichere Gewohnheiten geworden ſind. Man kann das Ziel und den Endzweck der wiſſenſchaftlichen Bildung mit den beiden Worten bezeichnen: sapere et fari = denken und reden. Wer dieſes beides recht kann und in dem umfaſſendſten Sinne des Worts kann, der iſt wiſſenſchaftlich gebildet. Beide Fähigkeiten — die des Denkens und der Rede — ſind aber erſt dann im Menſchen vorhanden,

wenn ſie ihm zur Gewohnheit geworden ſind. Betrachten wir zunächſt das Denken, ſo werden wir erſt von einem ſolchen Menſchen ſagen können, daß er denken kann, wenn ihm in allen ſeinen geiſtigen Operationen Klarheit nnd Deutlichkeit, Schärfe und Beſtimmtheit, Ordnung und Zuſammenhang zur Gewohnheit geworden ſind, ſo daß alle ſeine Vorſtellungen und Begriffe, alle ſeine Urtheile und Schlüſſe das Gepräge der Gründlichkeit an ſich tragen. Ganz ähnlich verhält es ſich mit dem zweiten Theile der Bildnng — dem fari — mit dem Reden und Schreiben. Was iſts doch für ein Glück und was hat es für einen Werth, ſeine Mutterſprache im vollſten Sinne des Wortes ſprechen und ſchreiben zu können! Aber dieſe Kunſt verſteht erſt derjenige vollkommen, dem es zur Gewohnheit geworden iſt, in allen Fällen nicht bloß rein und richtig, ſondern auch gewandt, den Verhältniſſen angemeſſen, ja wenn es ſein muß, anmuthig und gefällig zu ſprechen und zu ſchreiben. Doch nicht bioß in der Bildung der Intelligenz des Menſchen zeigt ſich die Macht und die Bedeutung der Gewöhnung, ſondern beſonders auch in Rückſicht auf das Sittliche. Auch die ſittliche Bildung kann erſt in ſo weit als vollendet angeſehen werden, als edle Sitten und große Geſinnungen zur Gewohnheit geworden ſind. Jedes Beiſpiel beweist dieſes aufs augenfälligſte. Nicht derjenige iſt ſchon ehrlich im vollſten Sinne des Worts, der noch auf ſeiner Hut ſein muß, daß er ſeinen Nebenmenſchen nicht etwa betrüge oder ihm ſein Gut auch nur beneide; ſondern der iſt erſt ehrlich, dem die Ehrlichkeit zu einer lieben Gewohnheit geworden, die ſein innerſtes Empfinden und Streben ſo ſehr beherrſcht, daß ihn keine äußerliche Macht davon abwendig machen kann.

Die bisherigen Erörterungen, die ſich auf ſichere Erfahrungen gründen, ſollten dazu dienen, die unendliche Bedeutung, die die Gewöhnung namentlich für die Bildung hat, in ein klares Licht zu ſtellen. Wir ſind dabei von der gewöhnlichen Vorſtellung, die jeder Menſch von den Wörtern Gewöhnung und Gewohnheit hat, ausgegangen und haben dieſe Bedeutung an mehreren mit dem Bildungsweſen in näherer Beziehung ſtehenden Verhältniſſen nachgewieſen. Um aber die principielle Bedeutung, die die Gewöhnung und die Gewohnheit für das Erziehungswerk haben, vollkommen zu durchſchauen, dürfen wir uns nicht mit einer allgemeinen Vorſtellung von dieſen Begriffen begnügen, ſondern wir müßen ſie ſcharf beſtimmen und erklären, weil ſich erſt aus einer gründlichen Definition dieſer Begriffe ergiebt, daß ſie nicht etwa bioß einzelne Thätigkeiten oder Momente der Erziehung ſind, ſondern gewiſſermaßen das Weſen der Erziehung ſelbſt bezeichnen. Da die Gewöhnungen nichts anders als die Thätigkeiten ſind, durch welche Gewohnheiten hervorgebracht werden, ſo kommt es, wie es ſcheint, ſchließlich nur auf den Begriff der Gewohnheit an. Wir brauchen aber die Definition der Gewohnheit nicht weit zu ſuchen, da der Begriff der Gewohnheit ſprüchwörtlich geworden iſt. Die Gewohnheit, ſagt man, iſt die zweite Natur und damit iſt der Begriff der Gewohnheit ſo klar und deutlich beſtimmt, daß ihn auch der gründlichſte Philoſoph nicht beſſer beſtimmen könnte; nur muß man wiſſen, was man unter der Natur überhaupt und was unter der zweiten Natur (oder der anderen Natur) insbeſondere zu verſtehen hat. — Ich verſtehe aber unter Natur überhaupt ein in ſich gegründetes Daſein, deſſen Erſcheinungen und Thätigkeiten aus den ihm inwohnenden Geſetzen mit Nothwendigkeit hervorgehen. Jedes Thier und jede Pflanze iſt ein Beiſpiel von dieſem wichtigen Begriffe der Natur, indem der ganze Lebensprozeß derſelben, ihre Geſtalt, ihr Wachsthum, ihre Fortpflanzung, kurz ihre ganze Erſcheinungsweiſe und ihre geſammten Thätigkeitsformen durch ein ihrem Weſen von Haus aus inwohnendes Geſetz mit Nothwendigkeit beſtimmt werden. Ein Weſen, welchem man das Prädicat der Natur beilegen ſoll, erſcheint daher nicht bald ſo bald anders, ſondern es iſt in aller Fülle ſeiner Unterſchiede ſtets ſich ſelbſt gleich; es hat auch nichts ſchwankendes, nichts unſicheres und halbes, ſondern es wirkt ſtets mit abſoluter Sicherheit und trägt durchaus das Gepräge des Ganzen, des Vollen und Gediegenen; es wird auch nicht von außen beſtimmt durch die Gewalt oder Willkür eines andern Weſens, ſondern wird getragen von ſeiner eigenen

Nothwendigkeit und beſtimmt ſich nach den ihm eingepflanzten ewigen Geſetzen. In dieſem Sinne iſt auch der leibliche Organismus des Menſchen in ſeiner Geſtaltung, Gliederung und Entwicklung eine Erſcheinungsform der Natur, in ſofern darin alles nach beſtimmten und unwandelbaren Geſetzen erfolgt, die alles ſchwankende, unſichere, zufällige und willkürliche ausſchließen. Und dieſe Natur, die jeder Menſch mit auf die Welt bringt und ſo lange mit ſich herumträgt, bis ſie im Tode den äußeren Naturmächten wieder anheimfällt, iſt die erſte Natur des Menſchen. Thiere und Pflanzen bleiben bei dieſer erſten Natur ſtehen, da ſie keine freie Selbſtbeſtimmung beſitzen und daher auch nichts anderes aus ſich machen können, als wozu ſie von Anfang aus gemacht ſind. Aber in dem Menſchen, der ſeinen Lebenszweck verſteht, iſt dieſe erſte Natur ſeines leiblichen Organismus nur der Ausgangspunct und das irdiſche Werkzeug einer zweiten Natur, die ſein überirdiſches Weſen zur Erſcheinung bringen ſoll. Dieſe zweite Natur iſt das geiſtige d. h. das intellectuelle und ſittliche Leben, welches jeder Menſch in der kurzen Spanne des irdiſchen Daſeins, die ihm zugewieſen wird, aus ſich heraus zu geſtalten und zu entwickeln den Beruf hat. Das normale Verhältnis, in welchem die ſinnliche individuelle Natur des Menſchen — alſo die erſte — zu der geiſtigen als der zweiten Natur ſtehen ſoll, beſteht darin, daß die erſtere ein lebendiger Träger der letzteren und als Organ ihr in allem untergeordnet iſt. Der Proceß, durch welchen das ſinnlich-individuelle Weſen des Menſchen zu einem freien Träger des Geiſtigen gemacht wird, bezeichnet das Chriſtenthum als Erlöſung und Wiedergeburt des Menſchen durch die Gnade Gottes, die der Menſch im Glauben ſich aneignet. Bleibt der Menſch in ſeiner Entwicklung dabei ſtehen, jene erſte Natur als den Zweck des Lebens zu betrachten und feſtzuhalten, ſo kommt zwar auch ſeine geiſtige Natur zum Vorſchein, eben weil ſie Natur iſt; aber ſie wird in die Macht der Sinnlichkeit mit hineingezogen und der ganze Menſch wird σαρκικός. Wird aber das geiſtige Leben entbunden, ſo wird auch das leibliche, indem es ſich jenem unterordnet und in den Dienſt desſelben tritt, gerade hiedurch gereinigt und vergeiſtigt; es nimmt ſo an dem Adel der Geiſtigkeit der zweiten Natur Theil, ja es muß als integrirender Theil dieſe mitconſtruiren. Werden daher intellectuelle oder ſittliche Eigenſchaften im einzelnen oder die Totalität des Geiſtes dem Menſchen zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit, ſo wird auch das leibliche Daſein mit in dieſes Leben hereingezogen und durch dieſes Princip angemeſſen geſtaltet und verklärt. Dieſe zweite oder andere Natur unterſcheidet ſich nun allerdings in einem Puncte weſentlich von der erſten und hat eben darum den Namen der zweiten; dagegen iſt ſie in einem anderen Puncte mit der erſten Natur weſentlich identiſch und heißt wegen dieſer Identität eben auch Natur. Das geiſtige Leben unterſcheidet ſich von dem bloßen Naturleben weſentlich durch die freie Selbſtbeſtimmung. Jedes bloße Naturweſen iſt den ihm eingepflanzten Geſetzen blindlings unterworfen; willenlos und ohne Selbſtbewußtſein wird es zu dem gemacht, was dieſe Geſetze fordern, gleichwie auch der Menſch in ſeiner leiblichen Entwicklung einem abſoluten Geſetze blindlings folgen muß; dagegen iſt in der Geſtaltung, Entwicklung und Vollendung des geiſtigen Lebens die Selbſtbeſtimmung ein weſentlicher Factor. Der Menſch muß als geiſtiges Weſen ſich ſelbſt zu dem machen, was er iſt; er muß ſich mit Wiſſen und Willen zu ſeinen Gedanken entſchließen; er muß gleichſam Künſtler und Kunſtwerk zugleich ſein. Ohne dieſes Element der Freiheit iſt am Menſchen alles leerer Schein, todtes Weſen, unwürdiger Mechanismus, bloßes Stück- und Flickwerk, ſo viel auch durch Lehrer und Erzieher für ihn gethan werden mag. Kommt ein Menſch nicht dazu, aus reiner Freiheit heraus große Entſchlüſſe zu faſſen, ideale Ziele ſich zu ſtellen und mit aller Macht und Aufopferung ſelbſtthätig zu erſtreben, ſo iſts mit ſeinem ganzen geiſtigen Leben nicht weit her; er iſt ein Sklave ſeiner eigenen Sinnlichkeit oder fremder Willkür, eine taube Blüte, die vom Baume der Menſchheit abfällt, ehe ſie noch ihre Frucht getragen hat. So iſt denn nicht zu läugnen, daß die freie Selbſtbeſtimmung ein Lebenselement iſt für das geiſtige Leben des Menſchen. Aber eine Freiheit, die — ſo zu ſagen —

nichts weiter wäre, als Freiheit, die nicht zugleich den Ernſt und die Macht der Nothwendigkeit in ſich trüge, — dieſe hörte auf, wahre Freiheit zu ſein und ſänke zur Willkür und Zufälligkeit herab. Die Nothwendigkeit liegt ſchon in ſo fern in der menſchlichen Freiheit, als der Menſch nichts anderes aus ſich machen kann, als wozu er die Anlage in ſich trägt und wozu er von Gott, der ihn geſchaffen hat, von Anfang an beſtimmt iſt. Es gilt hier, was Göthe in ſeinem Gedichte ſagt, dem er die Ueberſchrift „Urworte“ gegeben hat:

Nach dem Geſetz, wornach du angetreten —
So mußt du ſein, dir kannſt du nicht entfliehen,
So ſagten ſchon Sibyllen, ſo Propheten,
Und keine Zeit und keine Macht zerſtückelt
Geprägte Form, die lebend ſich entwickelt.

Die wahre Freiheit beſteht nun gerade darin, dieſe geprägte Form, die lebend ſich entwickelt — dasjenige, was man ſein ſoll, die Idee unſeres Daſeins zu erkennen und mit Aufbietung aller Kräfte zu geſtalten und zu entwickeln. Wir glauben wohl mit Recht, daß die jedem Menſchen eingepflanzte Idee etwas unendliches iſt und daher auch über dieſes irdiſche Daſein hinaus bis ins Unendliche ſich entwickeln kann, wenn es nur der Menſch nicht an ſich ſelbſt fehlen läßt; aber jede Geſtalt, die das geiſtige Weſen des Menſchen im Fluß des Werdens annimmt, iſt nur dann eine wahre, dem Weſen des Menſchen entſprechende, wenn ſie dieſelbe Sicherheit, Feſtigkeit und Unfehlbarkeit hat, wie die Geſtalt eines bloßen Naturorganismus. Und um dieſer Unfehlbarkeit und Nothwendigkeit willen, die ein charakteriſtiſches Kennzeichen der Natur iſt, iſt auch das geiſtige Leben im Menſchen, wenn es ſich recht ausgeſtaltet und durchgeſtaltet hat, eine Natur zu nennen und zwar die zweite Natur. Und dieſe Nothwendigkeit in allen geiſtigen und ſittlichen Verrichtungen, durch die das geiſtige Selbſt des Menſchen einen lebendigen Ausdruck giebt, dieſe zweite Natur des Menſchen iſt eben die Gewohnheit. Die wahre Freiheit (ſ. d. Art.) beſteht nicht darin, daß ich mich eben ſo leicht zum Guten beſtimmen kann, wie zum Böſen, eben ſo zum Wahren als zum Nichtigen, ſondern vielmehr darin, daß ich mich — allerdings ohne allen äußeren Zwang, alſo von innen heraus — aber mit Sicherheit, mit Feſtigkeit, mit Nothwendigkeit nur zu dem beſtimme, was gut und wahr iſt. Iſt aber das Gute und Wahre in irgend einer ſeiner Beſtimmungen in der Sphäre des Geiſtes zu einer ſolchen Nothwendigkeit hindurchgedrungen, der im Denken und im Handeln nirgends mehr ein Widerſtand geleiſtet werden kann, ſo iſt das geiſtige Leben wieder zur Natur geworden, nämlich zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit. Aus dieſer Begriffsbeſtimmung der Gewohnheit geht aber nun von ſelbſt hervor, daß dieſelbe in der Erziehung eine principielle Bedeutung hat. Denn die Erziehung — und unter dieſem Ausdruck iſt auch der Unterricht und die Bildung jeder Art begriffen — hat keine andere Aufgabe, als der Jugend behülflich zu ſein, ſich zu dem zu machen, wozu ſie beſtimmt iſt, nämlich das geiſtige Leben in ihr zu wecken und zu geſtalten, ſo daß es die Sicherheit und Feſtigkeit eines Naturiebens erhalte (vgl. d. Art. Erziehung). Die Pädagogik iſt alſo die Kunſt, die erſte Natur des Menſchen in die zweite — die geiſtige Natur — umzuwandeln, ſo daß das Geiſtige in dem Zögling ebenſo zur feſten Gewohnheit werde, wie etwa der aufrechte Gang im Leiblichen. Unterſcheiden wir in dem geiſtigen Leben, zu welchem der Menſch erzogen werden kann, das ſittliche und das intellectuelle Moment, ſo iſt zu ſagen, daß das Geiſtige in beiden Beziehungen zur Gewohnheit geworden ſein muß, wenn der Menſch als erzogen betrachtet werden ſoll. Was das Sittliche betrifft, ſo beſteht es darin, daß das individuelle Ich im Dienſte des Allgemeinen thätig iſt. Aber erſt in demjenigen, in welchem das Gute zur Gewohnheit geworden iſt, erſt in einem ſolchen iſt der Gegenſatz des natürlichen Triebes gegen die objective Kraft des göttlichen Willens, woran wir alle leiden, gründlich gebrochen und inſofern gehört zu jedem Sittlichen die Gewohnheit; erſt durch die Gewohnheit wird das Sittliche aus der

ſubjectiven und daher ſo wandelbaren Sphäre des bloßen Vorſatzes und der bloßen Tendenz herausgehoben und zu einer an und für ſich ſeienden Macht, auf die man ſich ſelbſt verlaſſen kann und die auch anderen Menſchen und der Welt überhaupt wahrhaft zur Stütze gereicht. Wird das Sittliche zur Gewohnheit, ſo wird es zur Sitte und erſt gute Sitten, nicht einzelne moraliſche Tendenzen, geben ſowohl dem einzelnen Menſchen als einem ganzen Volke einen ſittlichen Werth und eine ſittliche Kraft. Ganz ebenſo aber verhält es ſich mit der intellectuellen Bildung. Selbſt zur höchſten Form der intellectuellen Bildung — zum philoſophiſchen Denken — gehört die Gewohnheit, denn erſt durch dieſe iſt das Denken gegen willkürliche Einfälle und ſubjective Reflexionen geſichert und befähigt den Menſchen, ſelbſtlos ſich in der Natur der Sache zu halten und zu bewegen, auf die ſich das Denken bezieht. Dieſer zur Gewohnheit gewordene Sinn für Wahrheit und die zur Gewohnheit gewordene Ausübung einer gründlichen Erkenntnismethode iſt erſt die rechte und entwickelte theoretiſche Bildung. Da das geiſtige Leben des Menſchen eine unendliche Entwicklung hat, ſo erheben ſich ihm ſowohl im Sittlichen als im Geiſtigen immer neue Aufgaben, an deren Löſung er zu arbeiten hat; er hat ſie aber erſt dann gelöst, wenn ihm die Thätigkeit, worauf es dabei ankommt, zur anderen Natur geworden iſt. Tritt einer z. B. in ein neues Amt ein, ſo muß er ſich die Thätigkeiten, die es von ihm fordert, zur Gewohnheit machen; erſt dann gelingt es ihm, leicht, frei und kräftig zu wirken. Ebenſo erfordert jede Fortentwicklung der Amtsthätigkeit neue Gewohnheiten, wenn der Menſch darin zu Hauſe ſein und ſich nicht damit wie mit einem undurchdringlichen Stoffe herumquälen ſoll. Um noch eins anzuführen, ſo muß man ſich ſogar an jeden neuen Schriftſteller, den man ſtudiren will, gewöhnen, an ſeine Schreibart, an ſeine Anſchauungen und an ſeine Erkenntnismethode — wenn man ihn wahrhaft verſtehen will.

Wenn denn nun aber die Gewohnheit ein ſo wichtiges Princip für alle Bildung iſt, ſo entſteht um ſo mehr die Frage, wie hat es denn der Erzieher anzufangen, um in dem Zöglinge gute Gewohnheiten hervorzubringen, oder worin beſteht das Verfahren, wenn der Zögling an etwas gewöhnt werden ſoll? Wir müßen uns aber begnügen, auf dieſe Frage nur das Allgemeinſte zu antworten, da in mehreren anderen Artikeln dieſes Werkes davon gehandelt worden iſt, z. B. in den Artikeln: Einübung und Fertigkeit, überhaupt aber bei jeder beſonderen Art pädagogiſcher Thätigkeit auch davon die Rede ſein muß, auf welchen Wegen die betreffenden Gewöhnungen hervorzubringen ſind. Für alle Arten von Gewöhnungen möchten jedoch folgende beiden Regeln gelten: 1) die Thätigkeiten, welche zu Gewohnheiten werden ſollen, müßen rein vollzogen und 2) oft wiederholt werden. Es wird zur Beſtätigung oder wenigſtens zur Erläuterung dieſer Regeln dienen, wenn wir ſie auf einige Beiſpiele anwenden. Es gehört z. B. ohne Zweifel zur Bildung eines Menſchen, daß er gewohnt iſt, richtig zu ſchließen. Es wird aber kaum eine andere Wiſſenſchaft geben, an der man ſich beſſer an ein richtiges Schließen gewöhnen könnte, als die Mathematik. Die mathematiſchen Beweiſe ſind Muſter von einem ſtrengen Schlußverfahren. Soll nun aber ein Schüler an der Mathematik das richtige Schließen lernen, ſo hat er dieſe Schlüſſe, die die mathematiſchen Beweiſe enthalten, zuerſt rein zu vollziehen, indem ihm der Lehrer einen ſolchen Beweis einfach und ſtreng mittheilt und ihn veranlaßt, den Beweis vollſtändig und präcis wiederzugeben. Geſetzt, es handelte ſich um den Beweis des Satzes, daß die Scheitelwinkel einander gleich ſind, ſo hätte der Schüler dieſen Beweis erſt dann rein vollzogen, wenn er ihn nicht bloß in der Form verſteht, wie ihn der Lehrer mitgetheilt hat, ſondern auch ſelbſt richtig und zuſammenhängend wiederzugeben weiß. Der erfahrene Lehrer weiß, daß ſelbſt für dieſen reinen Vollzug eines beſtimmten Beweiſes durch den Schüler ſchon eine gewiſſe Wiederholung desſelben nöthig iſt. Er muß die Figuren, die zur Erläuterung des Beweiſes dienen, wechſeln, damit der Schüler unabhängig von jeder beſtimmten Figur das reine abſtracte Beweisverfahren, welches für alle Figuren ohne Unterſchied gültig iſt, erkenne und begreife und

eben ſo muß der Schüler dieſen beſtimmten Beweis ſelbſtthätig an den verſchiedenſten Figuren ſo oft wiederholen, bis er des Beweiſes in ſeiner abſtracten Allgemeinheit mächtig iſt und ſich durch keine individuelle Form einer beſtimmten Figur im ſichern Schließen ſtören läßt. Wenn aber auch zur gründlichen Aneignung eines beſtimmten Beweiſes ſchon in einer gewiſſen Weiſe die Wiederholung erforderlich iſt, ſo hat doch der Schüler an einem einzelnen Beweiſe noch nicht das Beweiſen überhaupt gelernt, denn jeder beſtimmte Beweis hat doch noch etwas individuelles; bei der wiſſenſchaftlichen Bildung kommt es aber weſentlich darauf an, daß man ſich das gründliche Beweisverfahren dergeſtalt zur andern Natur macht, daß man es in allen Fällen und in allen Formen gründlich übt und jede Abweichung davon ſofort ſicher erkennt. Dieſe Fertigkeit aber erlangt man allein dadurch, daß man das Beweisverfahren in den verſchiedenſten Formen und an den verſchiedenartigſten Beiſpielen wiederholt. Wird in jedem einzelnen Falle und für jede beſtimmte Form die Thätigkeit rein vollzogen, ſo löst ſich durch ſehr viele Wiederholungen die Thätigkeit von den einzelnen Fällen, in denen ſie geübt worden iſt, allmählich ab und wird zu einer geiſtigen Gewohnheit und Qualität, die mir eben ſo ſicher und für immer angehört, als ich mir ſelbſt angehöre, denn ſobald eine Thätigkeit mir zur Gewohnheit geworden iſt, dann iſt ſie zu einer untrennbaren Beſtimmung meines innern Selbſt geworden. Wer alſo in der Mathematik an das gründliche Schließen ſich gewöhnen will, der muß einen großen Theil der mathematiſchen Beweiſe gründlich vollziehen und ſich eine lebendige Anſchauung von dem mathematiſchen Syſteme erwerben. Doch wird die Erforſchung der Mathematik zu dieſem Zwecke noch nicht vollſtändig ausreichen, da in ihr doch nur die der Idee der Größe entſprechenden Beweiſe vorkommen, während manche andere Beweiſe, die ſich auf das rein Qualitative und Geiſtige beziehen, vollkommen erſt aus anderen Wiſſenſchaften z. B. aus den Sprachwiſſenſchaften und vor allem aus der Philoſophie erlernt werden können. Aber wie weit dieſe Uebungen ſich ausdehnen mögen, immer würden eine gründliche Durchführung in jedem einzelnen Falle und eine möglichſt zahlreiche Wiederholung des Verfahrens die weſentlichen Mittel ſein, um ſich an ein gründliches Schließen zu gewöhnen. Dieſelben Bemerkungen gelten aber auch für alle anderen Gewöhnungen — für wichtige und unwichtige, für leibliche und geiſtige, für intellectuelle und ſittliche. Zur Erläuterung mögen denn zum Schluſſe noch einige Bemerkungen hinzugefügt werden über die Gewöhnung an Reinlichkeit und an Gehorſam. Soll ein Kind ſich an Reinlichkeit gewöhnen, ſo muß man dafür ſorgen, daß es in jedem einzelnen Falle reinlich iſt; man darf alſo keine Unreinlichkeit an und neben ihm dulden, weder an ſeinem Körper, noch an ſeinen Kleidern, Büchern u. ſ. w., noch an der Umgebung desſelben. Die Eltern müßen daher auch dafür ſorgen, daß ſie ſelbſt in aller Art reinlich erſcheinen und auch die Zimmer, in denen ſie mit den Kindern wohnen, reinlich halten; denn ſollen die Kinder den Act der Reinlichkeit rein vollziehen, ſo gehört dazu, daß ſie ſich ſelbſt nicht bloß in jedem einzelnen Falle reinlich halten, ſondern daß ſie auch reinliche Anſchauungen haben. Aber dieſe einzelnen Acte der Reinlichkeit müßen recht oft wiederholt und ſo lange fortgeſetzt werden, bis die Sorge für die Reinlichkeit zur eigenen Angelegenheit des Kindes geworden iſt. Auch in dieſem Falle löst ſich durch recht häufige Wiederholung desſelben Actes das Qualitative der Thätigkeit von der einzelnen Thätigkeit ab und wird zu einer Beſtimmung des Gemüths. Was den Gehorſam anbetrifft, ſo muß derſelbe bei Kindern in jedem Fall vollſtändig hergeſtellt und nöthigenfalls durch körperliche oder andere Strafen erzwungen werden. Es muß denſelben ſchlechterdings kein Ausweg bleiben, der ihnen geſtattete, ſich der Meinung hinzugeben, als folgten ſie ihrem Eigenſinn und nicht dem Willen der Eltern, ſondern es muß ſich ohne alle Frage und ganz deutlich herausſtellen, daß ſie der Auctorität der Eltern unbedingt unterworfen ſind. In jedem ſolchen Falle, wo das Kind die Macht der Eltern unbedingt anerkennen und ihr folgen muß, iſt der Gehorſam rein vollzogen. Es iſt beſonders wichtig, daß in den erſten Jahren der Kindheit, wo ſich die Will'kür und der Eigenſinn der Kinder ent-

schiedener zur Geltung zu bringen sucht, der Gehorsam rein vollzogen wird; denn je länger man dieses versäumt, desto mehr wird der Ungehorsam zur Gewohnheit. Wird aber der Gehorsam in einer großen Menge von Fällen veranlaßt oder erzwungen, so wird er durch die Wiederholung eine bleibende Richtung des Willens und dann leicht und freiwillig geübt. **Deinhardt.**

Giftpflanzen, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Glaube, als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.

Globus, s. Landkarten.

Französische Sprache. I. Sociale Bedeutung der franz. Sprache und des franz. Unterrichts. — Der öffentliche Unterricht in Deutschland hat sich der Umwälzung nicht entziehen können, welche seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit stattgefunden hat; ja der allgemeine Kampf zwischen Tradition und Revolution sucht gerade hier zur letzten Entscheidung zu kommen. Von diesem Gesichtspuncte aus hat der franz. Unterricht keine geringe sociale Bedeutung für unser Vaterland: er steht in einem großen Theile Deutschlands als Kern des fremdsprachlichen Unterrichts an der Spitze der modernen Schule, die sich von der historischen Tradition der Nationalbildung losgerissen hat und durch ihre mit den Bedürfnissen der Industrie und des Völkerverkehrs fortwährend proportional wachsende Ausdehnung bald einen außerordentlichen Einfluß auf die Geistesrichtung des ganzen Volkes gewonnen haben wird. Welcher Art wird dieser Einfluß sein? Bietet der franz. Unterricht nach seinen gegenwärtigen Zuständen hinreichende Garantien für eine dauerhafte positive Bildung und für die nationalen Interessen? Wird er dazu beitragen, daß, wenn nach Gleichstellung der Realschulen mit den gelehrten Anstalten die Einheit der nationalen Bildung aufgehoben ist, die auseinandergehenden Unterrichtswege sich in zwei feindliche Lager verlaufen, unter deren Antagonismus die sittlichen Grundlagen des Staates gefährdet werden müßten? Oder wird und soll der franz. Unterricht einen Beitrag zur Vermittelung der Gegensätze schaffen? Diese und andere Fragen drängen sich jedem auf, der in dem Kampfe jener Gegensätze noch etwas anderes sieht, als eine vorübergehende Rebellion des Industrialismus gegen die classischen Studien. — Die principiellen Fragen des franz. Unterrichts sind äußerst complicirt (Mützell nennt sie „höchst schwierig"); denn derselbe hat es in letzter Instanz mit der modernen Gesellschaft zu thun, deren vollständigster Ausdruck anerkannter Maßen die franz. Sprache und Literatur ist; die moderne Gesellschaft gleicht aber nicht mehr der aus compacten Einheiten zusammengesetzten des Mittelalters. Bei einem Unterrichte, der mitten im Leben steht, sind die verschiedenartigsten Zeiterscheinungen und historischen Verhältnisse von Einfluß gewesen; und nur wenn man diese vollständig kennt, hat man sichere Anhaltspuncte für principielle Erörterungen. So stehen die Tendenzen der emancipirten Schule mit ihrer Zurücksetzung der alten Sprachen und ihrer schroffen Gegenüberstellung von moderner und antiker Bildung in einem auffallenden innern Zusammenhange mit den Bestrebungen des Romanticismus in Dingen der Poesie: sie haben dieselbe Vorgeschichte in jenem langen „Rangstreite der Alten und der Modernen," welcher während des 17. und 18. Jahrhunderts die Franzosen, Engländer und Italiener so lebhaft beschäftigte; sie sind sowohl theoretische als praktische Lösungen dieses Streites, mit dem Unterschiede, daß es sich auf der einen Seite um Veränderungen der conventionellen Geschmacksgesetze, auf der andern aber um eine fundamentale Umgestaltung des Unterrichts handelte. Um daher später die sociale Bedeutung des Französischen als einer der Hauptquellen moderner Bildung nach ihrem ganzen Umfange beurtheilen zu können, müßen wir hier einen kurzen Blick auf die Geschichte der jenem Streite zu Grunde liegenden Ideen werfen.

Der erste wahrhaft Moderne ist Baco von Verulam. Der Begründer des methodischen Realismus stieß auf die Erfahrung, daß „die bis dahin herrschende Auffassung des Alterthums ein Haupthindernis des Weiterkommens in den Wissenschaften gewesen, ja daß dieselbe sich an ein ganz falsch verstandenes Wort klammere." „Das sogenannte

Alterthum," ſagt er in dem berühmten Aphorisma 84 (Nov. Org. I), „iſt die Jugend der Welt, und der Gegenwart allein gebührt dieſer Name. Die Menſchheit wird ſtets älter und die Maſſe der Erfahrungen und Beobachtungen nimmt zu. Wie man aber größere Urtheilskreiſe und Lebenserfahrung bei dem Greiſe und nicht bei dem Jünglinge ſuchen wird, ſo ſoll auch unſere Zeit ihren eignen Kräften mehr vertrauen und ſie durch Uebung vermehren, dann wird ſie Größeres leiſten, als das Alterthum, wo man die Muſter ſucht." — In Italien hatte ſchon früher Taſſoni (1601) einen ähnlichen Gedanken ausgeſprochen, in Frankreich wiederholte ihn der Vater der neuern Philoſophie. „Non est," ſagt Descartes, „quod antiquis multum tribuamus propter antiquitatem, sed nos potius iis antiquiores dicendi. Jam enim senior est mundus quam tunc, majoremque habemus rerum experientiam." (Baillet, Vie de Descartes VIII. 10). Wie die Abhandlung über die Weisheit der Alten beweiſt, verſtand Baco noch die ſchönen Seiten des Alterthums wohl zu ſchätzen; bei Descartes dagegen war die Oppoſition bereits zu einer offenen Feindſeligkeit geworden: er hielt u. a. die Erlernung des Griechiſchen für ebenſo überflüſſig als die des bretoniſchen Jargons. (Oeuvres, ed. Cousin XI. 341). Es iſt kaum nöthig zu bemerken, daß Baco und Carteſius bloß die Quantität der Kenntniſſe und Ideen, nicht aber die Qualität der Bildungsſtoffe im Auge hatten und für dieſe Auffaſſung die Sache auf eine Frage der Arithmetik reducirten. In der That haben die meiſten Vertreter der „Modernen," beſonders Perrault und der gelehrte Wotton, dieſes Rechenexempel durch Vergleich und Addition der antiken und der modernen wiſſenſchaftlichen Kenntniſſe zu löſen verſucht, wobei es dann natürlich nicht ſchwer werden konnte, für die Modernen die größere Summe herauszubringen. Die neuen Ideen griffen unter lebhaftem Widerſpruche ſchnell um ſich. Im Jahr 1708 ſignaliſirte Perizonius ihren ſchlimmen Einfluß auf den Zeitgeiſt in einer Rede vor der Leidener Akademie: er klagte, daß man die Philologen als Pedanten und Anachronismen verachte und Abſchaffung des unnützen Lateinlernens verlange. An dem denkwürdigen Streite,[1]) zu deſſen Darſtellung hier kein Raum iſt, betheiligten ſich außer den genannten Männern Desmarets, Bouhours, Fontenelle, Dacier, Menage, Huet, Bayle, Boileau, Saint-Evremont, William Temple, Dryden, Bentley, Swift u. a. Die demſelben zu Grunde liegende Idee von dem allgemeinen Fortſchritte der Menſchheit, welche die Carteſianer zum Theil ſchon formulirt hatten,[2]) wurde ſpäter von Vico zu einem Syſtem erhoben.

Es iſt bekannt, daß in dieſem Streite alle Argumente debattirt wurden, deren ſich die Romantiker ſpäterhin gegen das claſſiſche Alterthum bedienten. In Frankreich verfuhr der Romanticismus mit ſolchem Bewußtſein ſeiner Geſchichte, daß er ſich offen als Fortſetzung des von Perrault verſuchten Emancipationswerkes ankündigte,[3]) und Chateaubriand hatte an Saint-Sorlin einen Vorläufer, der ſchon im 17. Jahrhundert die Polemik gegen die heidniſche Mythologie in der Poeſie eröffnete und chriſtliche Ideale aufzuſtellen wagte. Die Deutſchen fingen erſt ſeit Leſſing und Winckelmann an, ſich mit dieſen Fragen eingehend zu beſchäftigen; ſie verfielen aber durch Hamann, Friedrich von Stollberg und beſonders durch Friedrich von Schlegel theoretiſch viel gründlicher als die Franzoſen in die Extreme des Romanticismus und der excluſiv modernen Rich-

[1]) Näheres darüber bei Macaulay. Critic. and hist. Essays III. Fontenelle Oeuvres VI. Rathery. Relat. soc. entre la France et l'Angleterre, Paris 1856. Javary. De l'idée du progrès. Paris 1851. Rigault. Hist. de la querelle des Anciens et des Modernes. Paris 1856.

[2]) Leibnitz ſtellte nämlich den Satz auf: Videtur homo ad perfectionem venire posse. Bekanntlich herrſchte deſſen peſſimiſtiſcher Gegenſatz bei Horaz Aetas parentum pejor avis bei Dichtern und Geſchichtſchreibern bis in die neuere Zeit vor. Wotton reducirte vernünftiger Weiſe den Fortſchritt auf die Erfahrungswiſſenſchaften.

[3]) Revue encyclop. 1832. De la loi de continuité qui unit le XIX. siècle au XVII. par P. Leroux. — A. Michiels. Hist. des idées littér. T. I.

tung in Kunst und Poesie, wenn auch die großen Dichter der Nation die Höhen des deutschen Parnaß von den französischen Excentricitäten frei zu halten wußten. Die deutschen Theoretiker des Romanticismus behaupteten: „Die moderne Gesellschaft und die moderne Literatur stehen höher, als die des Alterthums, nicht bloß weil beide alle antiken Bildungsstoffe in sich aufgenommen und entwickelt haben, sondern ganz besonders durch ihren von dem Christenthum erzeugten höhern ethischen Gehalt,[4]) der einerseits die Volksmassen immer mehr durchdringt und läutert, andererseits unerreichbare Ideale aufstellt und dadurch auch in Kunst und Poesie steten Fortschritt möglich macht. Dem Alterthum bleibt als einziger, zum Theil durch den synthetischen Charakter der Sprache bedingter Vorzug: die Form." Die praktische Consequenz blieb nicht aus. „Wenn die Romantiker," sagt Cholevius, „das Alterthum seines Ansehens und Einflusses zu berauben suchten, so handelte es sich nicht bloß um den Wechsel eines obersten Grundsatzes und der idealen Anschauungen in Kunst und Poesie, sondern es trat die Lust zu einer Reform hervor, welche in allen Wissenschaften, in Religion, Denkungsart, Sitte, ja sogar in den Grundlagen des kirchlichen und staatlichen Lebens eine völlige Umwandelung hervorbringen wollte." Und eine solche Revolution lag für den öffentlichen Unterricht in der praktischen Anwendung des Satzes: „Die Gegenwart hat höhere Bildung bei den Alten nicht mehr zu suchen: die modernen Sprachen und Literaturen, welche die fortschreitende überlegene moderne Bildung ausdrücken, müßen in dem Jugendunterrichte an die Stelle der alten treten." (Für die Widerlegung dieser falschen Schlußfolgerung wird uns die Besprechung der franz. Lectüre später argumenta ad hominem liefern.) — Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß diese extreme Consequenz im vorigen Jahrhundert, als die modernen Sprachen zuerst allgemeiner an unsern öffentlichen Schulen auftraten, noch nicht gezogen wurde, denn weder die Philanthropinisten noch andere gemäßigte Gegner (Resewitz) der damals so verknöcherten Pedanterei an unsern Gymnasien dachten daran, die traditionelle classische Schule auf Kosten einer durch neuere Sprachen zu erzielenden Bildung zu verdrängen. Erst in neuester Zeit, als zahlreiche Real- und Bürgerschulen durch Beseitigung der alten Sprachen und Vernichtung ihres Einflusses die letzte Consequenz des Romanticismus in umfassender Weise bereits praktisch ausgeführt hatten und die laute Forderung einer bessern Documentirung ihrer stets steigenden Ansprüche an dieselben herantrat, suchte und fand man in den literarischen Ideen des Romanticismus die oben angegebenen Argumente, und griff namentlich zu dem schlechtverstandenen Gegensatze von antiker und moderner Bildung.[5])

Bei dieser Verdrängung der alten Sprachen erhielt der französische Unterricht die Stelle des Lateinischen mit einem noch bedeutendern, weil in das spätere Leben hinübergreifenden Wirkungskreise; er trat damit an die Spitze der modernen Fortschrittsschule

[4]) Besonders schroff ausgesprochen von Fr. von Schlegel, Geschichte der alten und neuen Literatur. S. über diese Richtung die lichtvolle Darstellung von Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen. Bd. I. Vorrede u. II. S. 9. 352. 371. 600 ff.

[5]) Von vielen Belegen nur einer. In der Conferenz von Vertretern sämmtlicher Schulen Preußens zu Berlin (16. April — 14. Mai 1849) wurde eine Reihe von Stimmen gegen das Latein an Realschulen laut; u. a. sagte Lebebur: „Die Realschulen seien nicht entstanden durch die Hebung des gewerblichen Lebens, sondern aus einer Vertiefung des deutschen Geistes, die ein allgemeines Bedürfnis nach höherer Bildung seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in allen Ständen geweckt habe. Es schließt sich dieselbe an die moderne Cultur nach Natur und Geist und hierin an die moderne Philologie d. h. an die wissenschaftliche Kunde der Culturvölker, namentlich der Deutschen, Engländer und Franzosen an. Diese drei Nationalitäten müßten gründlich studirt werden; dann finde er aber für die antiken Culturvölker keinen Platz." — Nach dieser naiven Auffassung scheint es, als seien die classischen Studien so wenig bei jener Vertiefung des deutschen Geistes betheiligt gewesen und als hätten sie überhaupt so wenig historische Grundlagen für unsere moderne Cultur geliefert, daß man ihrer Kenntnis gar nicht mehr bedürfe, um die moderne Welt gründlich zu studiren.

als Bildungsmittel für die bürgerlichen Stände Deutschlands. Welcher Deutsche hätte vor hundert Jahren ahnen können, daß die bis dahin meist von maitres de langue nur den Vornehmen oder doch an wenigen öffentlichen Schulen gelehrte französische Sprache einer der Haupthebel sein werde, um den Einfluß der classischen Studien auf die bürgerlichen Stände zu beseitigen? Wenn man erwägt, daß die außerordentliche Zunahme des franz. Unterrichts ganz jungen Datums ist (in Preußen seit 1831) und daß bei der geringen Sympathie der Staatsbehörden die kaum entstandene moderne Philologie ihre didaktischen Bildungsstoffe noch lange nicht in genügender Weise herausgefördert und zubereitet hat, so erscheint es als eine dringende Pflicht, zu untersuchen, ob jene Zunahme in ihrer Uebereilung nicht Interessen des Vaterlandes und der Bildung überhaupt verletze. — Die Untersuchung führt uns zunächst auf den Zusammenhang der socialen Bedeutung des franz. Unterrichts mit dem historischen Gesammteinflusse Frankreichs auf Deutschland.

In Gallien, welches bis zu der Völkerwanderung der Hauptsitz der römischen Cultur war, fand vorzugsweise der Assimilationsproceß der römischen und germanischen Welt mit dem Christenthum statt. Was sich daraus in der Literatur, zum Theil auch in der Sitte, nicht in der Provence, sondern wie es die heutige Forschung dargethan, in Nordfrankreich gestaltete, diente während des ganzen Mittelalters den Deutschen vielfach als Vorbild. „Ist auch der Vorwurf übertrieben, daß das ganze Ritterthum mit seinen Principien „und Sitten im Grunde nur ein großartiges Vorspiel zu derselben Gallomanie gewesen, „welche im Zeitalter Ludwigs XIV. den deutschen Adel zum zweiten male ergriff," so läßt sich doch der höchst bedeutende Einfluß der altfranz. Literatur auf die deutsche nicht abläugnen. Unsere mittelalterliche Literatur, namentlich das Epos, zeigt fast auf allen Seiten, wie innig die Wechselbeziehungen zu Frankreich waren (sogar im Nibelungenliede finden sich franz. Wörter). Die Intensivität dieser Einwirkung mußte dadurch noch gesteigert werden, daß die historische Grundlage eines großen Theiles des nordfranz. Epos selbst germanisch war. Frankreich besaß im Mittelalter das geistige Uebergewicht in Europa. Die ritterliche Courtoisie der französischen Höfe, die zahlreichen Trouvères, deren chansons de geste bis nach Island hin drangen, machten überall Propaganda für franz. Sitte, Sprache und Literatur. Man sprach französisch in England und Schottland, wo es bereits vor der norm. Eroberung Hofsprache war, in Italien, wo es lange als Sprache der Prosa diente, in Griechenland bis zum Anfange des 14. Jahrh. Auf den Kreuzzügen sprach man fast nur französisch (s. Maßmann Eraclius p. 560), und die vornehmen deutschen Stände lernten und sprachen dasselbe nicht etwa erst seit dem westfälischen Frieden, wie oft angegeben wird, sondern schon im 12. und 13. Jahrhundert.*) Adenes li Roi bezeichnet es um 1265 als eine allgemeine Gewohnheit in Deutschland:

Qne tout li grand signor, li conte, li marchis
Avoient entour ans gent françois tonsdis
Ponr aprendre françois leurs filles et leurs fils.

Schon im Anfange des 16. Jahrhunderts, zur Zeit des Erasmus, wurde das Französische Diplomatensprache, und wenn es im folgenden Jahrhundert anfieng, die ausschließliche Umgangssprache der höhern Gesellschaft zu werden, so war das keine auffallende Neuerung, denn Sitte und Literatur waren schon von französischen Elementen inficirt. Die schlimmen Folgen schildert von Raumer mit den Worten: „Damals hatte französische frivole Galanterie und der perfide Servilismus gegen Frankreich schon über-

*) Maßmann (l. c. p. 561) bringt dafür Beweise vom Jahre 937. vgl. außerdem Wilken, Kreuzz. I. 202. Bei Wolfram von Eschenbach: Sie lêrten kind franzoys. (Willeh. 283. 2.) Nach der Lex carolina mußte der deutsche Kaiser französisch verstehen. (Raumer Gesch. der Päd. I. 318). Isländer kamen seit 1100 nach Frankreich; der schwedische Adel schickte im 12. Jahrh. seine Söhne nach Paris und Montpellier. (Schwarz, Erziehungslehre IV. 2. 203).

hand genommen ... Ludwig XIV. und ſein verworfenes Hofgeſindel galten als höchſte Muſter der galanten Bildung und wurden nachgeäfft ... Die Fürſten wurden auf eine helmtückiſche, wahrhaft teufliſche Weiſe verführt und ſittlich vergiftet." Gleichzeitig drang auch der franz. Unterricht in die öffentlichen Schulen,[1]) wo die Vornehmen deswegen vom Griechiſchen eximirt wurden! Man weiß, wie im 17. und 18. Jahrhundert die franz. Geſchmacksgeſetze und claſſiſchen Muſter auch für die deutſchen Dichter maßgebend wurden und das Aufblühen der nationalen Poeſie hemmten. Leſſing befreite zwar die Deutſchen von der Nachahmung der franz. Dramatiker, aber er bekennt ſelbſt, die Veränderung ſeiner Geſchmacksrichtung dem Einfluſſe Diderots zu verdanken, deſſen Polemik gegen die Unnatur der franz. Bühne zu Gunſten des „bürgerlichen Trauerſpiels" er zu der ſeinigen machte und dem er ſogar auf Deutſchland einen größeren Einfluß als auf Frankreich zuſchrieb.[2]) Ueberhaupt iſt der Einfluß der Encyklopädiſten auf alle Zweige der deutſchen Literatur ein außerordentlich bedeutender geweſen. Darauf kam die franz. Revolution mit ihrer unermeßlichen Einwirkung auf unſer ganzes politiſches und literariſches Leben und in deren Gefolge die Umgeſtaltung und Knechtung Deutſchlands durch franzöſiſche Fauſt. Die nach den Freiheitskriegen eintretende Stockung dieſer Jahrhunderte lang ununterbrochen fortdauernden Influenzirung machte bald einer noch vermehrten Strömung Platz: in unſerer jetzigen Rückſchlagsepoche haben franzöſiſche Ideen überall Wurzel gefaßt und bei den engen induſtriellen, commerciellen und wiſſenſchaftlichen Verbindungen ſind die Eiſenbahnen, die Zeitungen und nicht weniger als 200 Ueberſetzer beſchäftigt ſie allerorts zu verbreiten. In den obſcurſten Winkeln Deutſchlands bekümmert man ſich um die franz. Tagesgeſchichte und Literatur mit einem Intereſſe, welches eine wahre Calamität zu werden droht. Geben wir nicht den Franzoſen das Recht zu ſagen: „Unſere Literatur, unſere Ideen haben Deutſchland wiedererobert und die Niederlagen unſerer Soldaten gerächt" (Cuvillier-Fleury, Etudes hist. Préface). Deutſchland iſt außerdem noch Frankreich gegenüber im Nachtheil, weil es keine Auctorität, keinen Anhaltsmittelpunct für die Einheit und Reinheit der Sprache giebt, welche mit ihren zahlloſen Fremdwörtern dem Latein des Mittelalters zu gleichen beginnt. Mehr als jemals verdienen die Worte des großen Leibnitz bedacht zu werden: „Gleichwohl wäre es ewig Schade und Schande, wenn unſere herrliche Haupt- und Heldenſprache dergeſtalt durch unſere Fahrläßigkeit zu Grunde gehen ſollte: ſo faſt nichts Gutes ſchwanen machen dürfte, weil die Annehmung einer fremden Sprache gemeiniglich den Verluſt der Freiheit und ein fremdes Joch mit ſich geführet." Wenn es nun auch eine große Beſchränktheit wäre, einer Sprache einen Vorwurf daraus zu machen, daß ſie, jemehr der intellectuelle Horizont des Volkes ſich erweitert und der Völkerverkehr ſteigt, nothgedrungen ihren Wortſchatz durch Entlehnung vermehrt, ſo darf man doch nicht vergeſſen, daß die neuen Lehnwörter im Deutſchen ſtets als abgeſonderte, fremdartige Beſtandtheile daſtehen, während das Franzöſiſche als romaniſche Sprache die unbeſchränkte Freiheit beſitzt, aus jedem lateiniſchen Worte ein neues, echtnationales und mit der Sprache *organiſch* verwachſenes zu machen. Tauſende von franzöſiſchen Wörtern ſtammen aus dem 16. Jahrhundert und kein Menſch bezweifelt ihr vollkommenes Bürgerrecht.

Es iſt nicht nöthig, den franzöſiſchen Einfluß noch auf andern Gebieten zu verfolgen;

[1]) An der Univerſität Wittenberg wurde 1572 ein Lehrſtuhl für das Franzöſiſche errichtet; in Leipzig war 1607 Phil. Garnier linguae francicae professor ordinarius. In die Mittelſchulen ſcheint es weit ſpäter zugelaſſen worden zu ſein, ſeit 1670 findet es ſich an den Gymnaſien zu Heidelberg und Durlach, ſeit 1685 in Stuttgart. Franzöſiſch und Engliſch zuerſt 1774 im Philanthropin zu Deſſau.

[2]) ſ. Dramaturgie, Vorrede zu Diderots Theater 2. Ausg. VI. 369. In ſeinen „Briefen die neueſte Literatur betreffend" ſagt er: „Selten geneſen wir eher von der verächtlichen Nachahmung gewiſſer franzöſiſcher Muſter, als bis der Franzoſe ſelbſt dieſe Muſter zu verwerfen anfängt."

aus dem Bisherigen wird hinlänglich klar geworden ſein, daß die Gefahr für unſere nationale Selbſtändigkeit und Integrität nicht gering angeſchlagen werden darf. — Nun tritt, um dieſe Gefahr noch zu vermehren, die von der Tradition emancipirte Schule hinzu, um dem deutſchen Bürgerſtande franzöſiſchen Unterricht als Hauptvermittelung höherer moderner Bildung zu geben. Wird nicht dieſer Unterricht dazu beitragen, die letzten Reſte des Nationalen vollends zu untergraben, und uns nur der leidige Troſt bleiben, Deutſchland zu einem Babel des Kosmopolitismus gemacht zu ſehen? Ein Schulmann ſagt hierüber: „Wir ſind ſchon einmal in unſerer Literatur Nachtreter und Nachäffer der Franzoſen und Engländer geweſen, wie wir ſogar ſchon einmal auf dem Wege geweſen ſind, dem franzöſiſchen Weſen die Selbſtändigkeit unſerer ganzen innern und äußern Bildung Preis zu geben; dieſelbe, ja noch größere Gefahr würde uns drohen, wenn die geſammte Jugend, welche dermaleinſt die Trägerin und Erhalterin der nationalen Geiſtescultur ſein ſoll, methodiſch angeleitet würde, ihren Geiſt an den ſo leicht einzuſaugenden Ideen fremder Nationen groß zu ziehen und mit den Principien ihrer Geſittung zu füllen.“ (Palm, Bemerk. über Zweck, Lehrmittel ꝛc. des Gymnaſiums in Mützell, Zeitſchr. 1850, 602.) — Man könnte ſich ſchon mehr beruhigen, wenn der franz. Einfluß in Deutſchland und der deutſche in Frankreich ſich gegenſeitig das Gleichgewicht hielten, allein das Schulſtudium des Deutſchen iſt zum Theil wegen deſſen außerordentlicher Schwierigkeit für Ausländer auf ein Minimum beſchränkt. In den Colléges Nordfrankreichs wählen die Schüler zwiſchen Deutſch und Engliſch (häufiger das letztere), im Süden zwiſchen Italieniſch und Spaniſch; kein Menſch denkt daran, das Deutſche den bürgerlichen Ständen als ein Hauptbildungsmittel zu geben. Die große Maſſe der Gebildeten holt aus Ueberſetzungen ihre Kenntnis der deutſchen Literatur*) und da iſt denn Hoffmann mit ſeinen Phantaſiegemälden populär geworden, während viele unſerer tüchtigſten Schriftſteller den Franzoſen unbekannt geblieben ſind. Ueber den deutſchen Abſatz franzöſiſcher Bücher aus der Tagesliteratur kann Leipzig traurige Zahlen liefern; was von deutſchen Producten dieſer Art nach Frankreich geht, iſt daneben nicht der Rede werth. Dazu kommt, daß die tiefliegende Antipathie des wälſchen Geiſtes gegen den germaniſchen in Verbindung mit der Nationaleitelkeit keine nachhaltige deutſche Einwirkung aufkommen läßt; die (wahrſcheinlich mehr bei uns als in Frankreich geleſene) Revue germanique wird uns darüber keinen Sand in die Augen ſtreuen. So iſt der Verſuch, die deutſche Philoſophie in Frankreich zu acclimatiſiren, vollſtändig geſcheitert. Den Franzoſen iſt gegenwärtig ſelbſt der zahme Couſin'ſche Eklekticismus noch zu deutſch: ſie ſind mit Sack und Pack zu dem Senſualismus ihrer Großväter zurückgekehrt. Will man wiſſen, wie ſie die durch Couſin hervorgerufene deutſche Richtung, von der man ſich bei uns wundervieł verſprach und noch verſpricht, auffaſſen: Combien le style vague et allemand convient aux effusions lyriques! Les abstractions s'entrechoquent; des formes obscures passent devant l'imagination troublée; dans le cerveau s'agite et roule une rondo d'êtres mataphysiques, grandioses et vides, poésie confuse et sublime que réclament toutes les jeunes têtes d'Allemagne et qui, avec la bière, suffit pour les remplir à vingt ans. Nous étions un peu Allemands en 1828, lors des célèbres leçons (von Couſin) que nous citions toute à l'houre; on y courait commo à l'Opéra, et on vérité c'était un opéra . . . Bientôt co fut un déborde-

*) Einer der neueſten deutſchen Beobachter geſteht dieſes zu. „Il ne faut pas se faire illusion sur la connaissance de la langue allemande en France. On y étudie l'allemand, il est vrai, on l'enseigne dans tous les colléges (ſ. oben), on couronne même les élèves qui y font les plus grands progrès, mais le résultat de tous ces efforts n'est pas trop énorme (sic). Il y a des exceptions, nous ne disons pas le contraire, mais en général, comme tout le monde s'applique à parler et à écrire le français, les Français à leur tour trouvent beaucoup plus commode de se contenter pour les langues étrangères de quelques notions élémentaires et au lieu de puiser dans les sources mêmes de recourir aux traductions. (Dr. Cosack, Le Théâtre de Schiller en France. Danzig 1858.)

ment. Les harribles substantifs allemands, les mats langs d'une toise nayèrent la prosa nette de d'Alambert et de Voltaire, et il sembla que Berlin émigré fût tombé da taut san poids sur Paris. Und im Gefolge dieſer ſchauderhaften, ſechsfußlangen deutſchen Wörter befanden ſich: l'amour des nuages philasaphiques, la coutume de planer au haut du ciel, le gaut des termes généraux, la perte du style précis, le discrédit de la simplicité, la haine paur l'exactitude. (Taine, Les philasophes français du XIX. siècla. Paris 1857). Es kann daher nicht befremden, daß die Pariſer Akademie 14 Jahre vergeblich auf eine Löſung der Preisaufgabe: „Examen critique de la philosophie allamande" wartete, bis ſich endlich ein Straßburger, Prof. Wilm, derſelben erbarmte. Die gegenwärtig begonnene allgemeine Rehabilitation der Encyklopädiſten, Voltaire an der Spitze, giebt dem deutſchen Elemente den letzten Stoß.

Während alſo in Frankreich alles dem deutſchen Einfluſſe entgegenarbeitet und die Schule den deutſchen Unterricht auf einzelne Provinzen beſchränkt, öffnen wir dem Franzöſiſchen durch Mode, Verkehr und Literatur alle Thore und ſind ſogar auf dem Wege den franz. Unterricht für den geſammten Bürger- nnd Beamtenſtand Deutſchlands obligatoriſch zu machen. Wenn die Franzoſen ſich mit dem Wahne tragen als Spitzen der Civiliſation bereits die Weltherrſchaft zu beſitzen, wenn ſie hoffen ihrer Sprache den Continent zu erobern und dann zuletzt den ſpeciſiſch romaniſchen Traum der Unité des peuples et des esprits zu realiſiren, ſo haben wir nicht wenig dazu Veranlaſſung gegeben. Der franz. Unterricht kann nach ſeiner jetzigen ſtets ſteigenden Ausdehnung eine nationale Gefahr für Deutſchland werden: das vermögen alle ſchöne Redensarten über höhere Intereſſen der Menſchheit, Unmöglichkeit chineſiſcher Mauern u. ſ. w. weder in Abrede zu ſtellen noch zu widerlegen.

II. Mittel, die ſchlimmen franzöſiſchen Einflüſſe zu paralyſiren; das Franzöſiſche und die alte Schule; Nothwendigkeit eines wiſſenſchaftlichen franzöſiſchen Unterrichts. — Das einfachſte und am nächſten liegende Mittel gegen jene Gefahr ergriff das preuß. Miniſterium gleich nach den Freiheitskriegen, indem daſſelbe durch die „Anweiſung über den Unterricht der öffentlichen Schulen im Preuß. Staate v. 1816 §. 2. 3. 6." das Franzöſiſche aus dem Kreiſe des öffentlichen Unterrichts ausſchloß. Allein dieſe Ausſchließung dauerte nur bis 1831, wo es wieder zugelaſſen wurde, und zwar, wie ſpäter die Verfügung vom 24. Oct. 1837 erklärte, „aus Rückſicht auf ſeine Nützlichkeit für das weitere praktiſche Leben." Man hatte alſo erkannt, daß man des franz. Unterrichts ſchon wegen der Forderungen der materiellen Zeitintereſſen nicht entrathen könne. Das hat ſich heute durchaus nicht geändert; im Gegentheil vermehren ſich täglich die Gelegenheiten, wo der Kaufmann, der Induſtrielle, der Handwerker, der Künſtler, der Arzt, der Geiſtliche, der Gelehrte, ja alle Claſſen von Beamten der Kenntnis des Franzöſiſchen bedürfen, ſo daß, von höheren Rückſichten der Nothwendigkeit abgeſehen, von einer Abſchaffung des franz. Unterrichts, wenigſtens in Weſtdeutſchland, nicht die Rede ſein kann. Aus jenem Grunde hat auch Bayern nach langem Sträuben 1854 das Franzöſiſche in den Studienplan der Gymnaſien wieder aufgenommen, was ein Schulmann ſogar „als ein erfreuliches Zeichen bezeichnet, daß die Gymnaſien wieder ein Stückchen weiter aus der Düſterheit ihres alterthümlichen Weſens hervorgerückt ſeien in den hellen Glanz neuzeitlicher Bedürfniſſe und Beſtrebungen." (Dr. Held, Progr. von Bayreuth 1855.) Es fragt ſich nur, iſt es in der That nöthig, daß in allen Gauen, in allen Städtchen und Winkeln unſeres Vaterlandes ſo viel franzöſiſch gelernt werde? Stellt man einmal das praktiſche Bedürfnis unter die Hauptgründe dafür, ſo ſollte man daſſelbe auch wirklich zu Rathe ziehen, und dann dürfte ſich vielleicht ergeben, daß mancher Spießbürger aus Thüringen, Sachſen, Schleſien u. ſ. w. nicht im geringſten materiell ruinirt würde, wenn man ihm die Gelegenheit nähme, ſich in ſeinen Real- und Bürgerſchulen vorzugsweiſe am Franzöſiſchen heranzubilden. Sollte er in dem Mangel an Kenntnis eines modernen Culturvolkes ſeinen geiſtigen Ruin erblicken, ſo wird ihm das Engliſche keinen ſchlechten Erſatz für das Fran-

zösische geben. Es ließe sich keine unbeträchtliche Anzahl solcher Schulen finden, wo ohne andere als imaginäre Interessen zu beeinträchtigen, die stamm- und geistesverwandte englische Sprache und Literatur die bisherige Stelle der französischen einnehmen könnte: der bescheidene Umfang des franz. Unterrichts an unsern Gymnasien würde auch für diese Schulen vollständig ausreichen, da seine gänzliche Abschaffung nun einmal nicht angeht. Der Vorschlag ist schon früher von Schelbert in seinem ausgezeichneten Werke „Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule. Berlin 1848" leise angedeutet worden und er verdient gewiß Erwägung; er bietet wenigstens ein sicheres Mittel, die unnöthige Ausdehnung des Französischen zu beschränken.[10]) — Das divide et impera läßt sich auch auf die fremdländischen Einflüsse anwenden.

Unsere Altphilologen, welche in der Suprematie und in dem ungeschmälerten Fortbestande der traditionellen classischen Schulbildung allein eine Gewähr für die wichtigsten vaterländischen Interessen erblicken, haben die in der stets wachsenden Ausbreitung des französischen Unterrichts liegende Gefahr bald erkannt[11]) und nicht bloß sich fortwährend gegen jede Erweiterung desselben an den Gymnasien gestemmt, sondern auch, so besagen wenigstens die bittern Incriminationen Magers und anderer Vertreter der modernen Sprachen, das philologische Studium des Französischen lange auf einer höchst niedrigen Stufe zu halten gewußt. Wie letzterm auch sei, wir wollen vorurtheilsfrei die Frage untersuchen: was gegenwärtig dem Vaterlande und den altclassischen Studien selbst mehr Vortheil bringe, die Ausbildung der modernen Philologie niederzuhalten oder sie zu fördern?

Wenn wir von den unentbehrlichen Beiträgen absehen, welche die romanischen Sprachen zur Kenntnis des Altlateinischen, namentlich der Aussprache, und zur Sichtung des nachclassischen Sprachschatzes liefern und noch zu liefern haben, und selbst die Nothwendigkeit für jeden Kenner des Alterthums, seine Bildung durch Kenntnisnahme einer modernen fremden Sprache und Literatur zu vervollständigen, außerhalb der Erwägung lassen, so liegt eine wenn auch nur mäßige Förderung der modernen Philologie schon deshalb im Interesse der altclassischen, weil letztere darin eine bedeutende, nicht unnöthige Stütze gegen das Andringen des die Beseitigung der altclassischen Schulstudien fordernden Industrialismus finden kann. Gerade die moderne Philologie ist dazu berufen, den nach dem Urtheile ihrer eignen Vertreter in Misachtung gekommenen classischen Studien einen Theil ihres Einflusses auf das Leben zu erhalten, da sie unwiderleglich nachweist, daß, ohne dieselben als Grundlage zu nehmen, eine wissenschaftliche, wirklich geistbildende Behandlung der romanischen Sprachen und speciell der französischen im Unterrichte nicht möglich ist. Für das Latein an den Realschulen ist dessen philologische Anwendung auf das Französische eine unabweisbare Nothwendigkeit; soll dessen Stellung nicht als eine aufgedrungene betrachtet und für die Zukunft gesichert werden, so hat es in einem wissenschaftlichen franz. Unterrichte einen Strebepfeiler zu suchen. Damit ist nicht gesagt, daß der so tief in das frisch pulsirende Leben eingreifende franz. Unterricht nach einem abstracten,

[10]) Eine vortreffliche Zusammenstellung der Gründe für die Bevorzugung des Englischen hat Direktor Brennecke in dem Programm der Colberger Realschule 1853 geliefert. Die Kritik hat jedoch seine etwas dilettantenartige Auffassung der Schwierigkeiten des Französischen scharf gerügt, Herrigs Archiv XV. 106. Neuerdings hat er sich über denselben Gegenstand in dem 5. Jahresbericht der Realschule zu Posen 1859 noch einmal ausgesprochen

[11]) Diese Erkenntnis wurde besonders laut urgirt, als 1859 eine Erweiterung des franz. Unterrichts in Preußen officiell zur Sprache kam und Prof. Monnard den Auftrag erhielt, über die Zustände dieses Unterrichts in den Rheinlanden zu berichten, s. Nattmann „Ueber das Französische an den Gymnasien" in Herrigs Archiv 1850 und den an Bemerkungen über die Methodik reichhaltigen Bericht von Prof. Monnard: „Sur l'étude de la langue française dans les institutions publiques de la Prusse rhénane." (ebend. S. 247 ff.) Auf Monnard bezieht sich Dr. Mayer, Der franz. Unterricht in den höhern Unterrichtsanstalten. Progr. von Oldenburg 1851.

wissenschaftlichen System construirt werden soll; die wissenschaftliche Behandlung desselben kann und soll, wie wir später nachweisen werden, aus dem Realen selbst hervorgehen und darauf berechnet sein. Eine genauere Controle der vielen Stimmen gegen das Latein an Realschulen zeigt, daß nicht wenige Lehrer dessen Anwendung bei dem Französischen entweder nicht kennen oder dieselbe höchstens als ein geistloses Etymologisiren auffassen und nun die unausbleiblichen schlechten Erfolge der Sache selbst zur Last legen: die Schuld daran trägt die höchst mangelhafte Vertretung und Ausbildung der französischen Philologie.

Wenn aber der französische Unterricht, auf tüchtige wissenschaftliche Grundlagen gestellt, eine Stütze der classischen Studien und ein Band ist, welches dieselben wieder an das Leben knüpft, so liefert er keinen zu verachtenden Beitrag zur Ausfüllung der gähnenden Kluft zwischen antiker und moderner Schule und Bildung, zwischen Tradition und Fortschritt. Ueber die Bedeutung dieser Kluft für die Zukunft sagt Bonneil: „Man kann diese unselige Spaltung, die in unsere Jugenderziehung gekommen ist, nicht genug beklagen, weil dadurch das so mächtig zusammenhaltende Band gemeinschaftlicher Jugendeindrücke, die Gemeinsamkeit der ersten Grundlage der menschlichen Bildung hinweggenommen und eine Trennung schon von der frühern Kindheit an in die Seele gelegt worden ist, welche nicht nur wie sonst die Gebildeten von den Ungebildeten, sondern auch die Gebildeten untereinander scheiden wird, wenn man nicht bald wieder eine Einigung in der Schulerziehung findet." Diese Vereinigung und Vermittelung des Antiken und Modernen ermöglicht der wissenschaftliche franz. Unterricht in eminenter Weise. Möchten die Realschulen, welche gegenwärtig in Preußen durch die neue Organisation am Lateinischen einen so vortrefflichen Unterbau definitiv erhalten haben, dieses beherzigen und sich ebensowohl vor einseitigen altphilologischen Pedanten als vor unwissenschaftlichen Lehrern des Französischen hüten. — Die Leistungen der unwissenschaftlichen Schulen sind laute Anklagen. Es hat sich gezeigt, daß sie selbst die so oft obenan gestellten praktischen Zwecke nur höchst unvollständig erreichen können, da der Kern der Sprache, Syntax und Synonymik, nur auf wissenschaftlichem Wege zu bewältigen ist (s. unten). Man bringt es zu einem oberflächlichen Verständnis der Schriftsteller und hie und da zu einem stümperhaften mündlichen Gebrauch der Sprache; wie der franz. Aufsatz, der Probierstein des Erzielten beschaffen sein muß, geht daraus hervor, daß den Programmen zufolge manche Lehrer nicht einmal die Titel der Aufsätze in richtigem Französisch zu stellen vermögen. Bekannt sind die zahlreichen Exeeutionen, welche französisch schreibende preußische Real- und Gymnasiallehrer, ja Realschuldirectoren (s. Herrigs Archiv XI. 429), erfahren und welche Beiträge dieselben zu dem fr. Antibarbarus von Barbieux geliefert haben. In Frankreich ist der deutsche Unterricht sehr beschränkt, aber unsere für oberflächlich geltenden Nachbarn stellen im sogen. Concurse für die Agregation an die Lehrer des Deutschen so hohe Anforderungen wissenschaftlicher Kenntnisse,[12]) daß bei einem ähnlichen Verfahren in Betreff unserer franz. Lehrer der franz. Unterricht schon längst auf eine der deutschen Intelligenz würdige Stufe gehoben worden wäre. Freilich um offen zu sprechen, erheischt das Bedürfnis an Lehrern manchmal Nachsicht von Seiten der Prüfungscommissionen und die begabtern Köpfe greifen kluger Weise nicht leicht zu einem Brodstudium, das auf der Universität unten an steht und für die spätere Zukunft kein lohnendes Ziel bietet.

III. Der Dilettantismus und der vorwiegend literarische Unterricht. — Während der wissenschaftliche franz. Unterricht, der sich gründlich und vorzugsweise mit dem Sprachmaterial beschäftigt, den wichtigsten Interessen des Vaterlandes dienstbar werden kann, ist der zerfahrene Dilettantismus, welcher, der mühevollen Erlernung der Sprachgesetze überdrüssig und unfähig, sich auf die Lectüre, und zwar wie es meistens

[12]) Man lese hierüber die beachtenswerthen Bemerkungen von Herrig (Archiv für n. Sprachen 1851 S. 409. ff. „Ein Beitrag zu der Frage über die Prüfung der Schulamtscandidaten)."

geſchieht auf die neueſte franz. Literatur wirft, eine Hauptquelle der ſchlimmſten franz. Einflüſſe. Er macht die Jugend vor der Zeit mit den franz. Tagesideen bekannt, gewöhnt ſie ſtatt an wirkliche Geiſtesarbeit an die raffinirten Emotionen, nach welchen die franz. Schriftſteller haſchen, und impft ihr in der empfänglichſten Zeit dafür zum Schaden des Nationalcharakters die Principien fremder Geſittung ein. Die vorwiegende Beſchäftigung mit der franz. Literatur ſtatt mit der Sprache findet an ſo vielen deutſchen Schulen ſtatt,[13]) daß man nicht laut genug auf die daraus entſpringenden ſchlimmen ſittlichen Folgen aufmerkſam machen kann.

Es zeigt ſich zunächſt, daß dieſe Schulen das Weſen der modernen Bildung, welche ſie als Vertreter des Fortſchrittes excluſive beanſpruchen, nicht verſtehen und daß ſie von der Fortſchrittsidee des Romanticismus, welche ſie vorſchieben, eine grundfalſche praktiſche Anwendung machen. Von Baco's Satz ausgehend, ergeben ſich nämlich die ganz entgegengeſetzten und unwiderleglichen Schlüſſe: „Unſere Bildung, als das Reſultat einer mehrtauſendjährigen außerordentlich complicirten Entwicklung, iſt die des Greiſenalters der Welt: daher iſt zu deren Verſtändnis und Bewältigung ein vollſtändig gereifter Verſtand nöthig, und ſie paßt ebenſowenig für den Jugendunterricht, wie die Nahrung eines erwachſenen Mannes für ein unmündiges Kind.“ — Unſere Jugend kann aber nicht bloß den Inhalt unſerer heutigen Bildung nicht bewältigen, ſondern dieſer Inhalt iſt auch ſelbſt, gerade ſeiner Actualität wegen, eine ſittliche Gefahr für dieſelbe. „Das Menſchliche, ſagt ein ausgezeichneter Pädagog hierüber, von den Formen der Gegenwart getrennt, wirkt mehr objectiv auf uns ein. Die Leidenſchaft theilt ſich mit und wird anſteckend durch die Form, die Sprache, das Gewand, die Anſpielungen und Bilder, unter welchen ſie erſcheint; wird alles dieſes aus der Gegenwart, aus der Umgebung genommen, ſo iſt der Eindruck zu ſtark; es iſt kein Bild mehr, ſondern eine wirkliche Leidenſchaft, eine Thatſache, die wir zu nahe vor Augen haben, um ſie ohne Gefahr ſehen zu können; gehören dagegen Form und Sprache einer andern Epoche, einer antiken oder fremden Ordnung der Dinge an, ſo bleibt der Leidenſchaft nur ihr allgemeinſter abſtracteſter Charakter, ihre Gewalt über uns iſt geſchwächt.“ (A. Vinet.) Nun ſind es aber ſeit hundert Jahren vor allen die Zeitleidenſchaften mit ihren krankhaften Extremen, für und gegen welche die franz. Schriftſteller kämpfen. Die Kritik und Analyſis der Vergangenheit, der Kampf gegen die Auctoritätsgewalten auf allen Gebieten iſt noch immer das Hauptthema der franz. Literatur, die dadurch zu einer Atmoſphäre wird, in welcher der gereifte, durchgebildete Mann nur mit Mühe ſeine geiſtige Geſundheit bewahren kann, die aber auf den jugendlichen Geiſt dieſelbe Wirkung wie frühzeitige Ausſchweifungen auf den Körper machen muß. Der Wichtigkeit der Sache wegen erlaube man mir, in Anknüpfung an das früher Geſagte, einige der handgreiflichſten Beweisſtücke beizubringen:

Jeder, welcher ſich die Mühe gegeben hat, Literatur und Zeitgeſchichte zu vergleichen, wird wiſſen, daß die moderne franzöſiſche Geſchichtſchreibung hauptſächlich ein Plaidoyer für die verſchiedenen politiſchen und religiöſen Factionen iſt und objectiv ſchreibende Hiſtoriker, wie Barante, ziemlich iſolirt da ſtehen. Ein vollſtändiges Verſtändnis der franz. Geſchichtſchreiber iſt alſo für die Jugend nur dann erreichbar, wenn ſie die treibenden Intereſſen der Gegenwart kennt, mit einem Worte, wenn ſie — Tagespolitik ſtudirt! Nehmen wir A. Thierry, den „Homer der franz. Geſchichtſchreibung.“ Er wird an vielen deutſchen Schulen geleſen, und wir wollen über ſeine ausgezeichneten Leiſtungen kein Wort verlieren, ſondern nur eine Frage aufſtellen, die man bei der Lectüre von Tacitus und Sueton jedesmal zuvor beantwortet und auch bei den heutigen Geſchicht-

[13]) In Bayern iſt nach der revidirten Schulordnung von 1854 die Einführung in die franz. Literatur ſogar als Zweck des franz. Unterrichts an den Gymnaſien aufgeſtellt. Als Reſultat davon leſen wir in einem Programm die kaum glaubliche Enormität, daß auf der unterſten Claſſe in 2 wöchentlichen Stunden: „Franzöſiſche Literatur, Formenlehre nach Bettinger, mündliche und ſchriftliche Uebungen“ — als Lehrpenſa vorgenommen worden ſind.

ſchreibern nicht übergehen darf, wenn man nicht ins Blaue hinein dociren will: „Wie faßt er ſeine Aufgabe als Hiſtoriker auf? Ce que je lui demande, ſagt Thierry ſelbſt, c'est de rechercher la racine des intérêts, des passions, des opinions qui nous agitent, nous rapprochent ou nous divisent; d'épier et de suivre dans le passé la trace de ces émotions irrésistibles qui entraînent chacun de nous dans nos divers partis politiques, élèvent nos esprits ou les égarent.“ Bei Thierry ſind deshalb die Thatſachen durch dieſes innere Band ſo durchflochten und verknüpft, daß der Verſuch, bei ihm bloß das Factiſche zu ſuchen, ſo viel heißen würde, als aus einer Ode von Horaz bloß die einzelnen Wörter ohne Verſtändnis ihres Zuſammenhanges lernen zu laſſen. Ueber den Plan, welchen er in ſeiner „Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands“ verfolgt, ſpricht er ſich in den Dix ans d'études historiques p. 16 aus: Dans ce cadre étendu, je donnais place à *toutes* les questions importantes qui m'avaient successivement préoccupé (ſ. die obige Stelle); à celle de l'origine des aristocraties modernes, à celle des races primitives etc.; enfin à celle de la méthode historique, à celle de la forme et du style, que j'avais attaquée récemment dans mes Lettres sur l'histoire de France. Nun finden wir aber in dieſen „Briefen“ den Aufſchluß, daß er vor allem die Rehabilitation der unterdrückten und von den Hiſtorikern vergeſſenen untern und mittlern Volksclaſſen bezweckt. Er ſucht deshalb deren hiſtoriſche Rechte überall auf und weiſt ſie nach auf Koſten des Adels und der Geiſtlichkeit, er bemüht ſich ihr politiſches Bewußtſein durch die Erinnerung an die alte plebejiſche Freiheit und Größe zu wecken und ſtellt geradezu an die Geſchichtſchreibung das Deſiderat: qu'à l'aide de la science unie au patriotisme, on fît sortir de nos vieilles chroniques des récits capables d'émouvoir la fibre populaire! — Iſt das klar? — So iſt denn aus ſeiner Geſchichte der normanniſchen Eroberung ein wahres Höllenbreugheigemälde mittelalterlicher Zuſtände geworden, in dem der normanniſche Klerus und die Stammhalter des heutigen engliſchen Adels am allerſchlimmſten wegkommen. Wir finden darin keine ethiſch reinen, *poſitiven* Bildungsſtoffe für die Jugend; was immerhin nicht hindert, den Standpunct Thierrys an und für ſich als berechtigt anzuerkennen und ſeine Genialität nach Verdienſt zu ſchätzen. Dieſer Nachtheil liegt ſchon in den nackten Thatſachen allein; geht man weiter und will darin mit Thierry nothwendige Elemente zum tiefern Verſtändnis der Antinomien der Gegenwart ſuchen, ſo überſchreitet man weit den Geſichtskreis der Schule und beſchäftigt ſich mit Fragen, die eine Durchbildung verlangen, die ſelbſt die wenigſten Lehrer beſitzen dürften; haben ſie doch manchem Staatsmanne die Haare vor der Zeit gebleicht. Es iſt alſo ein pädagogiſcher Misgriff, in Schulen aus A. Thierry franz. Geſchichtſchreibung kennen lernen zu wollen; es iſt überhaupt ein Misgriff, die raffinirten modernen Hiſtoriker der Jugend *in ganzen Werken* vorzuführen.

Glaubt man etwa, der ausgezeichneteſte der franz. Geſchichtſchreiber, Guizot mache eine Ausnahme? Sein Discours sur l'histoire de la Révolution d'Angleterre iſt für die preußiſchen Schulen herausgegeben und adoptirt worden, ohne daß jemanden die Worte aufgefallen wären, mit denen Guizot ſelbſt im Anfange des Discours ſeinen *Zweck* bezeichnet: „Je voudrais dire quelles causes ont donné en Angleterre à la monarchie constitutionelle et dans l'Amérique anglaise à la république le solide succès, *que la France et l'Europe poursuivent jusqu'ici* **vainement** *à travers ces mystérieuses épreuves des révolutions qui*, bien ou mal subies, grandissent ou égarent pour des siècles les nations. Man begeht alſo die Abſurdität, mit Knaben, die noch mit der Sprache zu kämpfen haben, ein Werk zu ſtudiren, in dem ein Staatsmann wie Guizot unterſucht, weshalb die heutigen Revolutionen nicht reuſſiren! Und welchen ethiſchen Gewinn zieht unſere Jugend aus allen den wüſten Revolutionsgemälden, mit welchen man fortwährend die Schulen überſchwemmt? Für die „Correctur der Ideen“ kommt auch ſehr wenig dabei heraus, wenn naive Schulmänner eine ſolche bezwecken ſollten.

Die Schule hat auch in der Lectüre bei der Propädeutik zur Gegenwart stehen zu bleiben; sie soll also die modernen franz. Historiker vorzugsweise zur Kenntnisnahme des historischen Stils benutzen und zwar nur an der Hand eines Lesebuches, welches in einem bestimmten ethischen Rahmen dieselben zugleich den übrigen Schulzwecken anpaßt. Dazu rechne ich, daß das Lesebuch den Schülern Gelegenheit gebe, ein gutes Stück franz. Geschichte verschiedener Perioden kennen zu lernen — eine Erleichterung für den Geschichtsunterricht. Das Studium der Geschichtschreibung und des Gedankenganges der franz. Geschichtschreibung gehört nicht auf die Schule, wie denn überhaupt jede Lehrmethode, die den sprachlichen Unterricht dem literarischen unterordnet, nicht bloß mangelhafte Ergebnisse positiven Wissens hervorbringt, sondern auch durch Ueberspannung der pädagogischen Aufgabe die gedeihliche normale Entwicklung des jugendlichen Geistes verhindert und dauernde sittliche Nachtheile im Gefolge hat. Von den letztern sei nur einer mit den treffenden Worten Wiese's (Deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 61) angeführt: „Es straft sich hinterher jede Beschleunigung der Gedankenentfaltung. Wenn man die Jugend vor der Zeit und müheios mit den Ergebnissen des Wissens für eine höhere Lebensstufe bekannt macht, kommt sie sehr leicht in den Fall, den Fonds von Begeisterung zu verbrauchen, den jeder Mensch für das Leben braucht und für dasselbe als Mitgabe erhalten hat, und der sich gerade an eigner Ueberwindung von Schwierigkeiten am naturgemäßesten vermehrt." Das heißt, auf unser Thema angewandt, mit andern Worten: wird der franz. Unterricht, in der Absicht unsere raffinirte moderne Bildung zu vermitteln, überwiegend literarisch, so stellt er dem Vaterlande keine Bürger von gesundem ungeschwächten Urtheil, sondern blasirte Pessimisten in Aussicht.

IV. Didaktischer Werth der französischen Sprache. — Es ist merkwürdig, daß während so viele Deutsche die franz. Literatur mit Leidenschaft treiben und ein Humboldt nach dem Vorgange von Leibnitz und Schlegel französisch geschrieben hat, eine ziemlich geringschätzige Meinung von dem innern Gehalte und didaktischen Werthe der franz. Sprache selbst so allgemein unter uns verbreitet ist, daß alle öffentlichen Gelegenheiten, wo der franz. Unterricht zur Sprache kam, Aeußerungen darüber, namentlich von Seiten der Altphilologen, constatiren lassen, daß sogar eine preuß. Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 geradezu sagen konnte, die franz. Sprache verdanke ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht ihrer innern Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues. Die traurigen Zustände des franz. Unterrichts können nicht befremden, wenn von Auctoritäten wie Beneke, Kohlrausch u. a. der franz. Sprache jede „wissenschaftliche oder erziehende Bedeutung für uns, jede Anziehungskraft für die Jugend" abgesprochen wird. Woher kommt diese Auffassung? Sie hat, außer der Unkenntnis der Resultate der heutigen Wissenschaft, zunächst eine historische Quelle: das Auftreten deutscher Patrioten gegen die Gallicomanie, besonders seit dem Alarmrufe Herders in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität 1793. Als Herder, in seiner Jugend selbst von Franzosensucht angesteckt, bei reiferer Einsicht die sociale Gefährlichkeit des franz. Wesens für Deutschland erkannt hatte, sprach er sich laut dagegen aus und wies darauf hin, daß die sogenannte französische Erziehung der höhern Stände deutsche Gemüther nothwendig misbilden und irre führen müße. Dabei griff er besonders die franz. Sprache an: „Sie läßt die Seele leer von Begriffen oder giebt ihr für die wahren und wesentlichen Beziehungen unseres Vaterlandes falsche Ausdrücke, schiefe Bezeichnungen, fremde Bilder und Affectationen. Aus ihrem Kreise gerückt, muß sie solche, und wäre sie eine Engelssprache, geben. Also ist es gar nicht vermessen zu sagen, daß sie unserer Nation, in den Ständen, wo sie die Erziehung leitete, oder vielmehr die ganze Erziehung war, den Verstand verschoben, das Herz verödet, überhaupt aber die Seele an dem Wesentlichsten leer gelassen hat, was dem Gemüthe Freude an seinem Geschlecht, an seiner Lage, an seinem Berufe giebt." E. M. Arndt, in der Erinnerung an Deutschlands Schmach lebend, wiederholte später dieses Urtheil, er griff

die französische Sprache als „geboren aus der unruhigen eiteln Wirthschaft des wälschen Geistes, voller Trug und Täuschungen des Scheines" an. Herders und Arndts Auffassung schmeichelt ungemein dem deutschen Patriotismus; sie bietet zugleich ein wohlfeiles Mittel, sich den Anschein tiefer Einsicht zu geben, wenn man auch nicht den Anspruch machen darf, auf wissenschaftlichem Wege zu einer Ueberzeugung über das Wesen der franz. Sprache gekommen zu sein; ihre allgemeine Verbreitung ist daher erklärlich. Es thut mir leid, im Dienste der Wahrheit ein nicht unerhebliches Misverständnis darin nachweisen zu müßen. Herder selbst hatte hauptsächlich die franz. Conversationssprache im Sinne, nicht aber die literarische Sprache, denn nicht bloß sagt er in jenen „Briefen" ausdrücklich, daß er die „auswendig gelernten, fremden, armseligen Phraseologien" darunter verstehe, sondern er rühmt auch späterhin den Einfluß der franz. Sprache auf die deutsche, deren „verwirrte Begriffe und dunkle Knäuelsperioden" ihn ärgerten.[14]) Sicherlich wird kein vernünftiger Mensch etwas gegen Herders Urtheil in dieser Auffassung einzuwenden haben. Man darf jedoch auch hier nicht zu weit gehen und die Sprache überhaupt heruntersetzen, weil sie ein treuer Ausdruck des franz. Nationalcharakters ist. „Wir tadeln," sagt Fuchs (die Roman. Sprachen S. 116), „die romanischen Völker wegen ihres Mangels an Gemüthstiefe und Innerlichkeit und vergessen, daß jedem Volke, wie eine andere Aufgabe in der Geschichte, so auch eine andere Eigenthümlichkeit des Wesens verliehen ist, und daß die Romanen statt der genannten Eigenschaften, welche vorzugsweise den Germanen zukommen, wieder andere glänzende haben, die uns abgehen, und es ist daher ganz natürlich, daß diese Verschiedenheit der Volksthümlichkeit auch in der Sprache sich ausprägt, und es kann gewiß kein Vorwurf für die romanischen Sprachen sein, daß sie die Eigenthümlichkeit der sie redenden Völker durchaus treu abspiegeln. Werfen wir den romanischen Sprachen Haschen nach Schein vor, so können diese mit demselben Rechte unserer Sprache den Mangel an Schein, ihre Plumpheit und Ungefälligkeit vorwerfen."

Die franz. Sprache hat sich nun allerdings zum Theil unter dem Einflusse der Conversation entwickelt: schon im Mittelalter dichtete und focht man mit dem Hintergedanken an den Damenfalon (bei Joinville: „encore parlerons nous de ceste journée ez chambres des dames"), auch läßt sich nicht läugnen, daß die Hofsprache lange Zeit die Entfaltung der volksthümlichen Sprachelemente gehemmt und den Umfang des Wörterbuches beschränkt gehalten hat, so daß die wenigen erlaubten Wörter[15]) der Sprache ein farbloses Gepräge gaben; allein jedes Jahrhundert zählt ausgezeichnete originelle Schriftsteller, die sich vom Hofe und später von der Akademie emancipirten, und die romantische Dichterschule, die Historiker u. s. w. haben schon längst die alten Dictatoren des Geschmackes und der Sprache entthront und letzterer eine solche Umgestaltung gegeben, daß derjenige, welcher bloß die Sprache der ältern franz. Classiker kennen gelernt hat, die heutigen franz. Schriftsteller nicht ohne neue Studien verstehen kann.[16]) Das gegenwärtige Französisch ist nicht mehr jene kalte, nüchterne, ideenarme, enggeschnürte Sprache des Malherbes und J. B. Rousseau, auch ist es nicht mehr die geschminkte, äußerlich elegante und innerlich lügenhafte Sprache der Stutzer mit Allongeperücken unter Ludwig XIV. und XV., es hat als vollständigster Ausdruck der titanenhaften Arbeit des neunzehnten Jahrh. auf allen Gebieten, wo der Geist und die Hand des Menschen thätig sein kann, eine Reichhaltigkeit, Energie und Lebensfrische erlangt, die es zu einem der vollkommensten Instrumente der modernen Cultur machen. Man kann jetzt der französischen Sprache nicht mehr den Vorwurf

[14]) Philos. u. Gesch. tt. 58. 65. 66. Gervinus, Neuere Gesch. der poet. Nationallitter. 1. 481.

[15]) Th. Gautier behauptet, die Sprache Racine's zähle keine 800 Wörter.

[16]) Der Unterschied zwischen dem heutigen Französisch und dem des vorigen Jahrhunderts ist schon höchst bedeutend. Man nehme einmal einen Band von Michelet über neuere franz. Geschichte zur Hand und vergleiche seinen Stil, sein Wörterbuch mit dem Voltaire's. Voltaire und die Encyklopädisten wollten vor allem überall gelesen und verstanden, Michelet und nicht wenige andere franz. Historiker unserer Zeit wollen studirt werden.

der Wortarmut machen; dem ist seit der Revolution von 89 gründlich abgeholfen worden. Eine bedeutende Menge ganz neuer Wörter sind während der Revolution und nachher durch die Fortschritte der Wissenschaften entstanden. Die Romantiker haben nicht bloß das ältere Französisch, sondern auch die heutigen Patois zur Bereicherung des Wörterbuches herangezogen, ich erinnere nur an Nodier und Georges Sand, und auch hierin ihren Zusammenhang mit den Bestrebungen des 16. Jahrhunderts doenmentirt. Sie werden hierin nicht wenig unterstützt durch die täglich zahlreicher werdenden Verehrer der mittelalterlichen Nationaldichtung, welche neuerdings sogar beabsichtigen, die Trouvères populär zu machen; die „Conteurs" des 16. Jahrhunderts mit ihrer kräftigen, naiven, von echtem esprit gaulois sprudelnden Sprache sind bereits durch wohlfeile Ausgaben in aller Hände gekommen.

Die Wortbildungsfähigkeit des Deutschen wird von keiner modernen Sprache Europa's übertroffen, und man kann wohl mit Recht den germanischen Sprachstamm als den reichsten von allen (Kolbe giebt ihm 500,000 Wörter) annehmen; aber man muß sich hüten, den romanischen Wortschatz und speciell den französischen zu gering anzuschlagen. Von der Wortbildungsfähigkeit werde ich später sprechen; ich erinnere hier nur an einige Zahlen. Das einen großen Theil der Vulgärsprache ausschließende Dictionnaire de l'Académie hatte in der ersten Ausgabe (1694) allerdings kaum 19 — 20,000 Wörter, allein das zehn Jahre später erscheinende Diction. de Trévoux zählte schon über 60,000, ohne die ganze Sprache zu umfassen. Diese Zahl stieg in unserer Zeit bei Bolste auf 110,000, und Napoleon Landais auf 140,000. Zieht man von letzterer Zahl auch einige Tausend geographischer Namen aus dem Complementbande ab, so müßte man doch, um ein vollständiges Wörterbuch des Nordfranzösischen zu erhalten, noch den ungeheuren Wortvorrath von 8—9 Hauptdialekten, unter denen der normannische allein mehr als 9000 Wörter zählt, sowie das Altfranzösische (30,000 Wörter in dem unedirten Wörterbuche von Barbazan) hinzuzählen. Man kann daraus wohl den Schluß machen, daß der gesammte romanische Sprachstamm mit seinen zahlreichen Dialekten dem germanischen an Wörterzahl nicht allzuweit nachstehen wird. Sicherlich, die romanische Philologie hat eine Aufgabe, die so großartig ist, daß Deutschland es als eine Ehrensache ansehen müßte, wie auf keinem andern Gebiete der Forschung und geistigen Eroberung, so auch hier nicht, irgend einer andern Nation den Vorrang zu lassen.

Der Reichthum der Sprache geht bei den großen Schriftstellern parallel mit einer Fülle von Ideen, welche ihre Werke zu einer unerschöpflichen Quelle der Belehrung und tüchtiger Geistesarbeit machen. Dieser Gedankenreichthum hat allerdings hie und da auf den Stil einen Einfluß geübt, der von den Sprachpuristen der alten Schule als höchst nachtheilig signalisirt worden ist. „Die Kunst des Stiles" sagt Rigault, „leidet unter der Fülle unserer Ideen. Bei der Menge der Materialien, die wir nicht aus Eitelkeit, sondern aus Gewissenhaftigkeit aufnehmen, um keinen Gesichtspunct unberücksichtigt zu lassen, ist ein einfacher Satzbau, Reinheit der Form und Klarheit kaum möglich; eine Menge von Adjectiven erfüllen als Stellvertreter von Gedanken die Phrase, die Periode dehnt sich aus und die Sprache platzt endlich in Fetzen, wie ein überfüllter Luftballon." Aber dieses ist ein Vorwurf, der nicht französische Schriftsteller allein trifft; Rigaults Worte passen eben so gut auf manche Seite unseres Geroinus. Die Menge der modernen Ideen, — das Resultat Jahrhunderte langer Arbeit — läßt sich nicht mehr in der alten akademischen Sprache zusammenschnüren oder vielmehr verwässern; auch setzen die Männer der Wissenschaft nicht mehr den Salon mit dessen oberflächlichem Publicum voraus, sondern, selbst wenn sie populär schreiben, die Studirstube oder doch ernste, wißbegierige Männer. Dann aber trifft dieser Vorwurf auch nur einzelne Schriftsteller, nicht die französische Sprache des 19. Jahrhunderts; denn es giebt glücklicher Weise eine ganze Reihe von Meistern, die sich davon frei halten. Rigault gesteht auch selbst: Sans doute, il y a encore de grands écrivains dans cet idiome défiguré, et d'aussi beaux génies qu'aux époques privilégiées de l'art le

plus pur.“ Damit kann der Pädagog, welcher in der neuern franz. Literatur vorzugsweiſe ſprachliche Bildungsſtoffe ſucht, ſich beruhigen; er hat eine reiche Wahl aus den Werken von Guizot, Sismondi, Ampère, Nodier, Saint-Beuve, Barante, Michaud, Quinet, Arago, u. v. a. Dieſe auf der Höhe der modernen Bildung ſtehenden Schriftſteller liefern ſogar in manchen ihrer Productionen ſo umfangreichen Stoff ſchwieriger Interpretation, daß ſie ſich nur für die Prima eignen, dort aber auch an den Bürgerſchulen die altelaſſiſchen Auctoren nicht ſchlecht erſetzen können, während ſie denſelben an den Gymnaſien nicht unwürdig zur Seite treten. Vielleicht dürfte für Leſer, welche gewohnt ſind, ſprachliche und ſachliche Schwierigkeiten zugleich nur bei den Alten zu ſuchen, eine kleine Probe von einem franz. Schriftſteller zweiten Ranges an der Stelle ſein. Um die Frage zu beantworten, weshalb von den drei großen Dramatikern des 17. Jahrhunderts Molière am wenigſten auf der Bühne verloren habe, beginnt Nisard (Hist. de la littér. franz. T. III.) „Il y en a des raisons générales, tirées do la nature même de la tragédie. Il entre du savoir dans le plaisir que nous prenons à une oeuvre tragique. Or, ou le savoir s'en va, ou, comme il arrive aujourd'hui, il se tourne contre la tragédie. Le procès, qu'on fait à celle-ci pour avoir donné des moeurs françaises à des personnages grecs ou romains, n'est pas encore vidé; et c'est un grand tort pour un art d'avoir des procès avec la science. En outre, la convention y tenant plus do place quo dans la comédie, le public se croit le droit d'y demandor plus de changoments. Il se fatigue des mêmes types. C'est le hasard d'un acteur supérieur qui de loin en loin les rajeunit. La langue, qu'ils parlent dans les changements que subit la langue générale, devient savante. Elle n'arrive dans la plénitude de son sens qu'aux esprits cultivés et aux doctes; les autros ou les contestent ou ne la comprennont pas etc.“ Verlangt man hier eine elegante und echt deutſche (d. h. von Fremdwörtern möglichſt freie) Ueberſetzung und ein vollſtändiges Verſtändnis des Inhaltes, ſo enthält nicht bloß faſt jeder Satz im ganzen genommen Schwierigkeiten, ſondern man ſtößt auch auf eine Reihe einzelner Wörter, von denen jedes zum Behufe des Verſtändniſſes des realen Zuſammenhanges eine Beſprechung nöthig macht. Solche inhaltſchweren Wörter ſind savoir (gelehrtes Wiſſen, — Kenntnis der antiken Stoffe ꝛc.), procès, moeurs françaises, convention (die drei Einheiten), ohangements (in 2 Bedeutungen, die auch ſachliche Erklärung verlangen), acteur supérieur (hoch begabt, geiſtig überlegen (Lexicon?) — Lekain, Talma, Mad. Rachel!) u. ſ. w. Diejenigen, welche am meiſten franzöſiſch verſtehen wollen, ſtolpern regelmäßig ſchon über die Ueberſetzung des zweiten Satzes: Il ontre du savoir dans; dann über die Schwierigkeit, treffende deutſche Ausdrücke zu finden für s'en va, le procès qu'on fait.. n'est pas encor vidé („Proceß machen“ als undeutſch weggeſchafft), c'est un grand tort pour; c'est le hasard d'un (es iſt ein Z. wenn); ꝛc. Es ſind dieſes nur einzelne von den onomatiſchen und ſachlichen Schwierigkeiten, deren Beſprechung den Unterricht lehrreich machen kann. Das Stück bietet aber auch noch Gelegenheit zur Anknüpfung von ſynonymiſchen Verhandlungen. Um nur eine zu erwähnen, man wird durch die vorkommenden Wörter savoir, science, savant, docte, cultivé von ſelbſt darauf geführt, die Synonyma savoir, science, connaissance, érudition, litératuro — savant, érudit, docte, lettré (homme de lettres) vorzunehmen, beſonders da noch mehrere dieſer Wörter im Verlaufe des Stückes vorkommen, und man ſo die paſſendſten praktiſchen Beiſpiele bei der Hand hat; dieſe Lection wäre dann zu vervollſtändigen durch Analyſe der franz. Ausdrücke für die deutſchen: „Bildung, gebildet.“

So kann eine einzige Seite eines modernen franz. Proſaikers eine Claſſe während einer ganzen Stunde gehörig beſchäftigen. Der franz. Unterricht iſt dabei kein geringer Gewinn für das Deutſche, da deſſen unerſchöpfliche Hülfsquellen durch die fortwährende Vergleichung mit dem Franzöſiſchen und durch das Ringen nach treffenden Ausdrücken und Wendungen den Schülern erſt recht zum Bewußtſein kommen. Derjenige, welcher meint, hier wäre alles mit auswendig gelernten Phraſeologien — als der Hauptſchwierig-

keit — abgethan, hat eine höchſt kindiſche Vorſtellung von der bedeutenden geiſtigen Arbeit, welche die Vergleichung zweier ſo entgegengeſetzter Sprachgenien erfordert.

Die franzöſiſche Dichterſprache bietet nicht weniger vortreffliche Stoffe für den Unterricht. Ich muß hier einem zwar antiquirten, aber noch ziemlich verbreiteten Vorurtheil entgegentreten. Die franz. Sprache ſoll nämlich für die Poeſie zu wenig kräftige und bedeutſame Wörter beſitzen, da der alltägliche Gebrauch die Bedeutung von vielen verflacht habe. „Man denke ſich," ſagt Jeniſch,[17]) „die franzöſiſchen Wörter ravi, charmé, plaisir, malheur, infini, extrême, merveille, adorable, und vergleiche ſie z. B. mit den ihnen entſprechenden deutſchen: bei welchen Kleinlichkeiten braucht der Franzoſe dieſe ſo bedeutungsvollen Wörter ſo wie ganze tönende Phraſen z. B. je suis ravi de vous voir après un siècle d'ennuis! (wird heute kein vernünftiger Franzoſe ſagen, J. ſcheint die Phraſe aus dem Boudoir einer Marquiſe des vorigen Jahrh. zu haben). Welche allgemeine flache Bedeutung haben hier jene ſo kraftvollen Wörter und dieſe hyperboliſchen Phraſen! Wenn der Proſaiſt prägnante Worte durch einen allgemeinen Sinn ſo ſchaal macht, was bleibt dem Dichter übrig, um die höheren Grade der Empfindung und Leidenſchaft zu bezeichnen?" Heben wir zuerſt den hiſtoriſchen Irrthum hervor: dieſe Auffaſſung trifft nicht die heutige Dichterſprache, ſondern einzig die des vorigen Jahrhunderts, weil erſtens die Dichter nur die von der Akademie anerkannten in den Salons circulirenden wenigen Wörter gebrauchten und zweitens nur jämmerliche Dichter exiſtirten. „Die Sprache des achtzehnten Jahrhunderts," ſagt Mager (Geſch. der fr. National-Lit. I. 195), „iſt klar, trocken, farblos, proſaiſch, aber unerträglich in der Poeſie, welche mit einer ſo ausgedörrten, abſtracten Sprache nichts anzufangen weiß. Auch fehlen die Poeten dem achtzehnten Jahrhundert — freilich nicht bloß der Sprache wegen — gänzlich, und Voltaire ſelber meinte zu ſeiner Zeit, keiner ſei im Stande, auch nur zwanzig gute Verſe hintereinander zu ſchreiben." Seitdem hat der Romanticismus eine neue Dichterſprache geſchaffen, deren außerordentliche Befähigung für alle Gattungen der Poeſie Victor Hugo allein ſchon auf die glänzendſte Weiſe bewieſen hat. Hugo hat eine Reihe wahrer Kunſtwerke der Sprache geliefert, in denen dieſelbe eine Kraft, einen Schwung, einen Reichthum der Farben entfaltet, der ebenſo überraſchend als bewunderungswürdig iſt. Die dadurch hervorgerufene bedeutende Schwierigkeit des Verſtändniſſes und der Ueberſetzung macht gerade ſeine Gedichte zu einem ausgezeichneten Unterrichtsſtoffe für die oberen Claſſen;[18]) obgleich aus pädagogiſchen Gründen die Auswahl nicht ſorgfältig genug getroffen werden kann. Und Victor Hugo iſt nicht der einzige Romantiker, welcher der deutſchen Schule dieſe Dienſte leiſten könnte.

Das Gerede von der allzugroßen Verflachung der franz. Wörter für die Poeſie ſcheint mir außerdem an einer bemerkenswerthen Unklarheit zu leiden. Die Poeſie liegt nicht in den Wörtern! Will man Proben haben von den wunderlieblichen Schöpfungen, welche Gefühl und Leidenſchaft aus der allereinfachſten und ärmſten Sprache hervorzuzaubern vermag, ſo leſe man die Romanzen und Elegien von Mad. Desbordes-Valmore, diametrale Gegenſätze von V. Hugo's Manier.

V. Das Weſen der franzöſiſchen Sprache. — Die richtige Erkenntnis des Weſens der franz. Sprache iſt die Grundlage des ganzen wiſſenſchaftlichen franz. Unterrichts. — Der Satz: „Seit der Kaiſerzeit trat eine Verderbnis der lateiniſchen Schriftſprache ein, welche bis zur Völkerwanderung ſtets zunahm; letztere führte durch das gewaltſame und maſſenhafte Eindringen germaniſcher Elemente eine vollſtändige Zertrümmerung und Verwilderung herbei, aus welcher ſeit dem 7. Jahrhundert die romaniſchen

[17]) Philoſ. kritiſche Vergleichung und Würdigung von vierzehn ältern und neuern Sprachen Europas. Eine gekrönte Preisſchrift. Berlin 1796.

[18]) Ich halte z. B. den Lehrer nicht für befähigt, wirklich anregenden und fruchtbringenden franzöſiſchen Unterricht in Prima zu ertheilen, dem die ſechs erſten Strophen aus „La Prière pour tous" nicht Stoff für eine ganze Stunde bieten.

Sprachen hervorgiengen, unter denen sich die französische von ihrem lateinischen Ursprunge am weitesten entfernte, d. h. in der Corruption am weitesten voranschritt" — enthält ungefähr die Quintessenzformel für die Ansichten von Wachsmuth, Fernow, W. von Humboldt, Bopp, Pott u. a. über das Wesen und die Entstehung der romanischen Sprachen und speciell der französischen. Dieselbe erhält ein bemerkenswerthes religiöses Schlaglicht durch Wackernagels (Altfr. Lieder u. Leiche, Vorr. V.) Behauptung, daß bei der Gestaltung der romanischen Sprachen mehr das Bewußtsein und die Willkür der Menschen mit ihrer Menschenärmlichkeit und Unbeholfenheit thätig gewesen, während die germanischen Sprachen mit ihrer Kraft, ihrem Reichthume und ihrer Geschmeidigkeit göttlicher Schöpfung seien. Die sonst wohlverdiente Auctorität der Männer, welche diese Ansichten vertreten, macht es erklärlich, wie alle, welche nicht als Fachmänner tiefere Studien gemacht haben, besonders aber alle welche, wie Fuchs sagt, „außer dem Lateinischen und Griechischen kein sprachliches Ziel sehen," sich bisher damit begnügt und daher auch den didaktischen Werth des Französischen so gering als möglich angeschlagen haben. Seitdem aber Jakob Grimm, Diez, Denina und Fuchs das großartige Naturgesetz der steten Neubildung und Fortentwicklung auch in den romanischen Sprachen nachgewiesen haben, dürfen jene unhaltbaren Auffassungen nicht länger mehr der richtigern und tiefern Erkenntnis des Wesens der franz. Sprache und der echtwissenschaftlichen Ausbeutung ihrer Bildungsstoffe in den Weg treten.

Die romanischen Sprachen und die französische nicht weniger als die italienische und die spanische, sind keine Entartungen, keine Trümmerreste der lateinischen Schriftsprache, sondern naturgemäße Fortbildungen der ebenso alten römischen Volkssprache. Die Synthesis hielt die Schriftsprache — ein Kunstwerk für die gebildeten Stände (Diez) — stationär in der Form und zum Theil auch in der Wortmasse; die Analysis ließ aus der Volkssprache, der im freien lebendigen Boden wachsenden Naturpflanze, fortwährend neue Blüthen und Zweige treiben: sie zersetzte allerdings deren Grundstoffe, allein um Neubildungen zu schaffen, gerade wie bei der chemischen Zersetzung die geschiedenen Molecule nicht corrumpirt werden oder untergehen, sondern zu neuen Stoffen zusammentreten und nur unwesentliche Formen vernichten. Statt also nach der bisherigen rohen Auffassung in dem Worte heure bloß eine bedauerliche Verstümmelung des schönen lateinischen Wortes hora zu erkennen, wird man jetzt genauer zusehen, ob mit diesem Worte nicht noch etwas anderes vorgegangen ist als eine bloße Lautveränderung und da wird man denn zu seinem Erstaunen entdecken, daß der in hora liegende Begriff zu einer ganzen Reihe von vortrefflichen Wörtern entwickelt worden ist: or, lors, déslors, alors, lorsque, encore, dorénavant, désormais, orains altfr., orendroit altfr., heure, heures, horaire, (heur, bonheur, malheur?) Hier ist keine Corruption des Lateinischen, sondern eine handgreifliche Vervollkommnung desselben. Man hat in neuester Zeit angefangen, das Verhältnis des Griechischen zum Sanscrit von einem ähnlichen Gesichtspuncte aus zu untersuchen und gefunden, „daß die Sprachvergleichung „nicht zwingt, in den spätern Sprachen einen bloßen Trümmerrest des Sanscrit zu „sehen, zu welchem Resultate bloß etymologische Betrachtung der Formen leicht führen könnte, was vor allem der Umstand beweist, daß im Sanscrit das Plusquamperfectum noch nicht existirt; ferner daß im Gebrauch des Aorist und Perf. dort „kein Unterschied sich durchführen lassen will, ferner daß dort nicht alle Tempora mit „allen Modis ausgestattet sind, sondern nur einzelne bei einzelnen erscheinen, und daß „die Durchführung des Conjunctivs zu einem selbständigen Modus als eine That des „griechischen Geistes anerkannt ist." (Aken, Tempora und Modi im Griechischen. Güstrow 1858). Solcher Thaten hat der französische Geist eine ganze Reihe vollbracht (s. später): die französische Sprache ist nicht bloß onomatisch, sondern auch syntaktisch eine Fortentwicklung und Vervollkommnung des Lateinischen. Für die Onomatik hat Fuchs in seinem gediegenen Werke „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen, Halle 1849" den unwiderleglichen

Beweis geführt; für die Syntax bieten die beiden grammatischen Werke von Mätzner Material in Fülle. Das Achselzucken der Altphilologen über diese von Fuchs zuerst klar und offen ausgesprochene Enormität wird die Vertreter der romanischen Philologie nicht abhalten, den Beweis zu vervollständigen und hoffentlich auch die Resultate für die Didaktik zu benützen (s. unten).

Die französische Sprache besitzt in ihrer merkwürdigen Ableitungsfähigkeit ein Hauptmittel, das Lateinische onomatisch zu entwickeln: sie macht neue Wörter durch kleine Veränderungen des Stammes oder der Endung (lat. canalis — canal, chenal, cheneau), von einzelnen Formen des Zeitwortes (le tenant, l'écrit, l'armée, le pouvoir, etc.) von Eigenschaftswörtern (z. B. von latinus 12 Wörter), von Steigerungsformen, Zahlwörtern, Fürwörtern und Eigennamen, ja durch Zertheilung der lat. Ableitungssilben selbst (z. B. aceus in as, asse, ace, ache, der Bedeutung nach verschieden). Es ist gar nicht selten, daß ein einziges Stammwort 20, ja mehr als 30 Nachkommen producirt hat, z. B. charta, caballus, carrus, damask u. a. Hierin hat die franz. Sprache keinen schlechten Ersatz für die überlegene Befähigung der deutschen, zusammengesetzte Wörter zu bilden. Jakob Grimm (D. Gr. II. 963) sagt über unsern etwas zu hoch gestellten Vorzug: „Die Compositionsfertigkeit aller deutschen Mundarten ist ein schätzbarer Vortheil, wir besitzen dadurch eine große Zahl lebensvoller dichterischer Ausdrücke, die sich oft gar nicht in andere Sprachen übersetzen lassen. Diese fremden Sprachen übertreffen uns gleichwohl nicht selten an einfachen Wörtern und Ableitungsmitteln. Die Zusammensetzung ist äußerlich schleppender und anmaßender als die Ableitung, und der Ueberfluß abstracter Compositionsformeln auf Kosten untergegangener einfacher Wörter scheint nur ein Nachtheil." Ebenso wie das lat. malus und vinea, verdienen das franz. pommier und vigne den Vorzug vor unserm „Apfel-Baum" und „Weinberg." In dieser Selbsterkenntnis wird kein Vorurtheilsfreier eine Verkleinerung unserer durch andere Eigenschaften alle europäischen Sprachen übertreffenden deutschen Sprache erblicken können.

VI. Die französische Sprache als formales Bildungsmittel neben dem Lateinischen. Aufgabe des Lateinischen innerhalb des franz. Unterrichts an der Realschule.

Auf Untersuchungen von Bopp fußend läßt Fuchs (S. 311 ff.) einen wesentlichen formalen Unterschied zwischen analytischen Sprachen und synthetischen oder Flexionssprachen nicht zu und Pott (Etym. Forsch. I. 125) reducirt denselben auf eine „baare Aeußerlichkeit." Allerdings sind die latein. Flexionen Wörter (bes. Pronomina), deren Bedeutung meistens unkenntlich geworden ist. So besteht zwischen vidis-ti und dem fr. tu vis im Grunde nur der Unterschied, daß im Lateinischen das Pronomen nach, im Französischen vor dem Verbum steht, wobei am Ende das Französische noch eine altlateinische Aussprachsweise von tu (vgl. optumus und optimus) bewahrt hat. Aehnliches findet auch in der Declination statt. Wenn z. B. das Französische die Artikel le und la d. h. die Pronomina ille und illa vor das Nomen setzt, so erkennen wir in dem Finalzeichen s des lat. Nominat. Sing. das Sanscritpronomen sa wieder. (s. Bopp, Vgl. Gramm. I. 551).

Für einzelne lateinische und französische Wörter, namentlich für Conjugationsformen, mag der formale Unterschied nur ein unwesentlicher sein, allein vergleicht man die beiderseitige Gesammtwortmasse und die Rollen, welche Flexionen und Ersatzwörter, Ableitung und Neubildung darin spielen, so zeigt sich eine so bedeutende Divergenz beider Sprachen, daß dadurch auch ihre Stellung zur Didaktik, die uns hier hauptsächlich beschäftigt, eine wesentlich verschiedene wird. Wir haben bereits oben (S. 926) das Französische als eine onomatische Fortentwickelung des Lateinischen erkannt: der vor allem nach Deutlichkeit strebende Volksgeist schied die Begriffe schärfer; er schuf für jeden ein besonderes Wort durch die mannigfachsten Mittel der Ableitung und Neubildung; dazu kamen die Nöthigungen der fortschreitenden Cultur, welche mit den Dingen

und Lebensverhältniſſen auch die Wörter (z. B. vom lat. carta 34 franz. Wörter) vervielfältigten. Demnach iſt denn auch in der Declination die lateln. Flexion eine Begriffsſynthesis und der franz. Artikel eine Analyſis.

Beiſpiel:

	lat.	franz.
Sing. Nomin.	pan-is	1) pain. 2) le pain. 3) un pain. 4) du pain (Theilungsart.)
	aqu-a	1) eau. 2) l'eau. 3) une eau. 4) de l'eau.

Mit dem Geſchlechte ſind dies 5 logiſche Verhältniſſe des Subſtantivums, welche das Lateiniſche bei jedem Worte nur durch eine einzige Flexion ausdrückt, während es im Franzöſiſchen durch vier formal verſchiedene Ausdrucksweiſen geſchieht. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß größere logiſche Entwickelung und Deutlichkeit auf Seiten der Sprache ſteht, wo die Begriffsunterſchiede nicht in der Endung des Wortes zuſammenfallen. Worin liegt nun das formal Bildende des Lateiniſchen? Hat man an einem einzigen franz. Worte wie pain die Bedeutung von le, un, du, de, d'un u. ſ. w. kennen gelernt, ſo kann man alle übrigen Masculina damit declinlren: alle Wörter ſtecken ſo zu ſagen in derſelben Declinationsuniform; im Lateiniſchen hat dagegen die Ausſprache in der innigen Verſchmelzung der Flexion mit der Wurzel ein urſprünglich ähnliches Verhältnis geändert: man mag jene logiſchen Verhältniſſe an pan-is noch ſo gut erfahren haben, man kann davon auf die übrigen Subſtantiva keine unmittelbare Anwendung machen, weil man zuvor von jedem einzelnen die beſondere Beugung wiſſen muß. In dieſer Hinſicht ſind die zahlreichen latein. Flexionsverſchiedenheiten allerdings hauptſächlich Gedächtnisſache, aber gerade weil die Jugend ſich dabei ſo lange mit dem Wortkörper und deſſen Veränderungen zu beſchäftigen hat, weil ſie dadurch Intereſſe für das „Wort" und ſcharfe Auffaſſung desſelben gewinnt, ohne welche ein wiſſenſchaftliches Sprachſtudium — man weiß, was davon ab- und damit zuſammenhängt — ganz unmöglich iſt, liegt im Lateiniſchen ein ſo unübertreffliches formales Bildungsmittel. Die franz. Artikel, Pronomen und andere Supplemente der Flexion ſind rein abstracte Sprachmittel, um die Nuancen des Gedankens auszudrücken.[19]) Selbſt in den ſeltenen Fällen, wo das Franzöſiſche reicher als das Lateiniſche an Formen iſt, beruhen letztere auf Abstractionen, die für formale Bildung, wie ich ſie auffaſſe, wenig Stoff bieten. Die Pronomina bieten ein frappantes Beiſpiel:

Singularis

Nomin.	masc.	qui . . quis . .	qui, quel, lequel
„	fem.	quae	qui, quelle, laquelle
Nom. u. Acc.	neutr.	quod . . quid . . .	qui, que, quoi
Genit.	masc. / fem. / neutr.	cujus . .	de qui, dont, de quel, de quelle, du-quel, de laquelle, de quoi.

Hier hat das Franzöſiſche ſogar ſieben Formen für das einzige cujus; es wird wohl niemand das wenig gebräuchliche cujus, cuja, cujum — einen ſchwachen analytiſchen Verſuch — hierher ziehen wollen. Der Lateinſchüler kann ohne große Kopf-

[19]) Ein Bild von der außerordentlich mannichfaltigen und feinen Begriffszerſetzung, welche im Franzöſiſchen bloß durch den Artikel ſtattfindet, giebt die gediegene Arbeit von Dr. Heller, Zur franz. Grammatik. Herrigs Archiv XX. 1856. Ich erinnere an folgende ſo nahe liegende Combination:

La couronne de la reine,	(Une couronne d'une reine),
La couronne d'une reine,	Une couronne de reine,
Une couronne de la reine,	La couronne de reine.

anstrengung lernen, daß „dessen, deren, wessen" durch cujus übersetzt werden, diese Pronomen geben ihm in den Ausdrücken: der Mann, dessen Frau; der König, für dessen Truppen; die Mutter, deren Kinder; wessen Hauses Dach — für das Lateinische keine Gelegenheit zum Analysiren; will er aber dieselben in das Französische übersetzen, so muß er bei jedem Falle syntaktisch genau unterscheiden, ob dont, de qui, du quel u. s. w. zu setzen ist. Die größere geistige Arbeit ist also hier, ich denke unwiderleglich, bei dem Französischen, wenn es gilt den deutschen Gedanken in die fremde Sprache zu übersetzen, bei dem Lateinischen, wenn es gilt den fremden Gedanken in die deutsche Sprache zu übertragen, letzteres weil das lateinische Wort die im Französischen und zum Theil auch im Deutschen getrennten Begriffe zusammenfaßt. Das formal Bildende in cujus ist eben, daß der Knabe die darin steckende Begriffe herausholen muß, die ihm bei dem franz. de qui, de quel, du quel, de laquelle etc. schon fertig — wahre Gedankenpräparate — vorliegen; bei dem Uebersetzen in das Französische muß er das Seciren selbst vornehmen und da lassen sich dann Fälle finden, wo für das einzige deutsche dessen und das lat. cujus die verschiedensten franz. Pronomina stehen müßen. In dieser Hinsicht ist auch das Französische formal bildend, und wie ich später noch schlagender nachweisen werde, sogar schwerer als das Lateinische. Scheibert (Das Wesen ꝛc. der höhern Bürgerschule S. 117) sagt mit Recht: „im Französischen erfordert auch nur der kleinste Schritt über die Anfänge hinaus eine so große geistige Kraft und Schärfe zur Unterscheidung der verschiedenen Fälle, welche noch dazu sehr oft in einander hinübertreten und nur durch einen feinen Sprachtakt auseinander zu halten sind, daß man zu dem Eingeständnis kommen muß: wie der Unterricht im Anfange zu leicht ist um recht bildend zu wirken, so ist er auf der nächst gelegenen Stufe zu schwer für diesen Zweck." Das Lateinische ist nun einmal keine so abstracte, grammatisch wie synonymisch so raffinirt durchgebildete Sprache wie die französische; sein Reichthum an Formen für Declination und Conjugation beschäftigt im ersten Unterrichte die Jugend lange genug, um dem Geiste Zeit zu lassen, naturgemäß zu reifen und sich der rationellen Elemente der Sprache stufenweise und allmählich zu bemächtigen.

Aus dem durch und durch abstracten Charakter der franz. Sprache ergiebt sich für den ersten Unterricht ein sehr bedenklicher Nachtheil. Scheibert sagt (S. 117. 118.): „Dem Schüler erscheint die Sprache mit diesen ihren vielen, so festen, für ihn ganz unbegründeten und auch nicht zu begründenden (?) Eigenheiten und Einzelbestimmungen als eine ganz eigensinnige Person, mit der es schwer fertig zu werden sei, und da er durch die Schule zum Umgange mit ihr genöthigt wird, so sucht er sie sich nicht eher recht nahe kommen zu lassen, als bis er durch den längern Umgang zu dem Takte gekommen ist." Die Schuld liegt weniger an den Schülern als an den Lehrern und Schulgrammatiken, welche auf eine möglichst schnelle und bequeme Aneignung der Sprache bedacht, dieselbe mechanisch ex usu beibringen und, wie jener scharfsinnige Pädagog mit Recht bemerkt, es vernachläßigen, „an den Lehrgegenständen jene Seiten aufzusuchen, durch welche der Geist am meisten geübt wird." Der franz. Unterricht, wie er nach vielen Grammatiken[20]) noch immer ertheilt wird, muß daher bei der Jugend den Sprachsinn abstumpfen und eine gesunde Geistesentfaltung im Keime ersticken. Eine andere bedeutende Auctorität sagt hierin einschlägig: „Die allgemeinen syntaktischen Verhältnisse (des Französischen) sind zwar von außerordentlicher Leichtigkeit (? vgl. das früher Nachgewiesene und später), aber die zahlreichen besondern, conventionell feststehenden Regeln, die zum Theil schon bei dem ersten Unterrichte sich aufdrängen, bedingen eine Schärfe der Auffassung und Unterscheidung, die bei dem Anfänger nicht vorhanden ist, die ihm somit eine nennenswerthe, seine Entwicklung hemmende Last auferlegt." (Mützell,

[20]) Da hier hauptsächlich allgemeine Fragen verhandelt werden, so kann eine sonst gewiß höchst nöthige Kritik der fr. Grammatiken, welche den bezeichneten Mangel haben, nicht Platz finden.

Pädagog. Skizzen. Zeitſchrift v. Mützell 1850. 2. 827). Es iſt kaum nöthig, die den Realſchulen dadurch drohende Gefahr noch näher zu ſchildern und zu zeigen, wie ihnen das Latein ein Schutzmittel gegen die Barbarei des Denkens werden muß.[21]) Ich erlaube mir noch eine Bemerkung über die ſogenannten conventionellen Elemente in der franz. Sprache. Nicht wenige vermeintliche Kenner des Franzöſiſchen haben eine mehr oder weniger dunkle Vorſtellung von den Veränderungen, welche dasſelbe durch die fortwährend verſchwindenden oder neu auftauchenden Wörter und Ausdrucksweiſen erleidet, und ſtellen ſich dann dieſe Sprache als ein Gemenge von conventionellen Redensarten und Regeln vor: eine ſolche kann man natürlich nur durch mechaniſches Auswendiglernen bewältigen. Dieſe Auffaſſung verkennt das Weſen nicht bloß der franz. Sprache, ſondern überhaupt jedweder Sprachbildung. Wie zum Theil ſchon dargethan worden, hat das Franzöſiſche in Formenlehre und Syntax überall Anatomie des Gedankens zur Grundlage und Deutlichkeit des Begriffs und der Rede zum Zweck; ſeine Eigenthümlichkeiten ſind nothwendige Reſultate der in den romaniſchen Sprachen nach Ausdruck ringenden allgemeinen menſchlichen Denkgeſetze. Die Sprache iſt ja das ſchönſte Werk des göttlichen Logos; und die Franzoſen ſind ebenſowenig im Stande geweſen, ſich ihre Sprachgeſetze conventionell ſelbſt zu machen, als wir Deutſche uns die unſrigen. Je tiefer man in das Sprachſtudium eindringt, deſto klarer tritt dieſe Ueberzeugung hervor, deſto mehr wird das Gebiet der Willkür und des Uebereinkommens beſchränkt. Geſetze herrſchen ſelbſt in den verworrenſten Volksdialekten, in den ſonderbarſten Launen der Ausſprache! Aber iſt denn nicht die franz. Akademie die Trägerin und Hüterin des Conventionellen? — Die Akademie notirt und conſtatirt die Ausdrücke der im Volke arbeitenden Dialektik. Sie hat das oft genug ausdrücklich erklärt und wiederholt noch in der Vorrede ihrer neueſten Arbeit (Dictionnaire historique de la langue française Tom. I.) L'Académie française s'est appliquée (dès son origine) à reproduire fidèlement l'ensemble à peu près definitif de notre vocabulaire, de nos locutions, de nos tours, d'après la pratique commune, dans ce qui s'est appelé, par cette raison, le dictionnaire de l'usage[22]). Dieſe Dialektik operirt nicht ſelten ſogar mit Mitteln, welche der Willkür gerade das weiteſte Feld zu überlaſſen ſcheinen. Ich erinnere nur an die früher ſchon berührte Rolle der Ausſprache im Dienſte der Begriffszerſetzung: es exiſtirten von einem Worte verſchiedene Ausſprachweiſen (in Paris war das nicht bloß des Hofes, ſondern auch der vielen Provinzialen wegen oft der Fall); das Volk hörte ſie nebeneinander und verband allmählich mit jeder derſelben einen beſondern Begriff. So entſtanden: cavalier, chevalier — faction, façon — chose, cause — amant, aimant. Valant ſtammt urſprünglich aus der Touraine und Poitou, vaillant aus der Pikardie und Normandie. Die feine Nuance der Bedeutung zwiſchen sureté und sécu-

[21]) Man kann die intereſſante Abhandlung von Kaliſch, Ueber das Lateiniſche in der Realſchule. Progr. der Kgl. Realſchule zu Berlin 1840. nachleſen über „den wichtigen pädagogiſchen Nutzen des Lateiniſchen zur Befähigung der Schüler in der Kenntnis und Gebrauche der Mutterſprache." Die Stimmen über das Latein in der Realſchule hat der verdienſtvolle Director D. C. A. Kletke in einem gehaltvollen Programm der Höh. Bürger- oder Realſchule am Zwinger zu Breslau 1859. zuſammengeſtellt. Die gewichtigeren Stimmen und Gründe (!) ſtehen immer noch auf Seiten des Lateins.

[22]) Die Akademie hat ebenſowenig wie die Coterie der „Précieuses" die logiſchen Geſetze der Sprache geſchaffen oder verändert. Was die Vielgeſchäftigkeit der letztern betrifft, ſo iſt Fr. Wey nach eingehenden Unterſuchungen darüber zu folgendem Reſultat gekommen: Elles respectaient le fond du langage. — Leurs créations étaient françaises, bien qu'inspirées d'un principe espagnol ou italien; et la France, en les adoptant, se borna à conserver ce qui lui appartenait. — La principale action de cette coterie a rapport à l'orthographe ... Elles supprimèrent à la plupart des mots les lettres étymologiques qui ne sonnent pas dans la prononciation ... Leur travail servit de base à la révolution orthographique opérée depuis par l'Acad. française. — Fr. Wey. Remarques sur la l. fr. und Hist. des révol. du langage. Ch. XV.

rité (altfr. segurtet) begann ſich erſt im 17. Jahrh. ohne Verabredung (!) zu bilden; Vaugelas ſagt: Je prévois que ce mot (sécurité) sera un jour fort en usage à cause qu'il exprime bien cette confiance assurée que nous ne saurions exprimer en un mot que par celui-là. Je l'ai déjà ouï dire même à des femmes de la cour. Noch im 17. Jahrh. ſprach die gute Geſellſchaft croyance und créance auf dieſelbe Weiſe aus, wie Vaugelas ausdrücklich bemerkt (à cause que la diphthongue oi ou oy se prononce en e. vgl. Rem. 529 und die Observat. de l'Acad.) Das Volk verfährt in ſeiner Logik ſo conſequent, daß es ſich an die Gelehrten nicht kehrt: es ſetzte tempe durch, obgleich noch im vorigen Jahrh. die Akademie temple vorſchrieb. Es iſt nicht der Laune und Willkür, ſondern dem logiſchen Streben nach Deutlichkeit zuzuſchreiben, daß die alte provinzielle Ausſprache (in Berry und Touraine) un cheval ſt. un cheval zum Plural geworden iſt. Wenn nun die onomatiſche Seite der Sprache in ſo hohem Grade das Gepräge der Logik trägt, ſo wird dieſes noch mehr bei der Syntax der Fall ſein: hier haben alle Eigenthümlichkeiten ihr rationelles Element und ſelbſt ihre Geſchichte; es iſt nicht nöthig, die franz. Sprache als ein Chaos von zuſammengewürfelten Willkürlichkeiten aufzufaſſen.

Für das Rationelle und Hiſtoriſche im Franzöſiſchen iſt hauptſächlich das Lateiniſche Grundlage; es fragt ſich nun, in wie weit daſſelbe bei dem Unterrichte berückſichtigt werden ſoll. Die Stellung des Lateiniſchen an den Realſchulen iſt durch deſſen oben bezeichnete allgemeine Aufgabe für Geiſtesbildung hinlänglich begründet; man hat ſich dabei, dem Geſchrei der Utilitarier gegenüber, nicht beruhigt, auf deſſen Nothwendigkeit für das Studium des Franzöſiſchen hingewieſen und geht gegenwärtig darauf aus, den franzöſiſchen Unterricht ſchon von der Elementarſtufe an auf lateiniſche Grundlage zu ſetzen. (Kaspers u. a.) Es ſoll dadurch das Franzöſiſche leichter und wiſſenſchaftlicher erlernt, ſowie eine organiſche Verbindung beider Lehrgegenſtände hergeſtellt werden. Zu dem Zwecke giebt man den Schülern anfangs die lat. Etymologien der franz. Wörter und lat. Sätze zum Ueberſetzen in das Franzöſiſche, ſpäterhin zuſammenhängende lat. Stücke (u. a. Cicero's Briefe!) und eine „Nebeneinanderſtellung" einzelner ſyntaktiſcher Regeln beider Sprachen. Das Etymologiſiren wird beſonders an Gymnaſien ſtark getrieben und jüngere Lehrer oder ſolche, die ſich ihren Unterricht nach einer Theorie, nicht nach praktiſchen Nöthigungen in den untern Claſſen zurechtmachen, verfallen ſehr leicht darauf, bis eine genauere Controle der dadurch erzielten Reſultate ſie von der Nutzloſigkeit, ja Schädlichkeit desſelben überzeugt.

Die Hauptaufgabe des erſten franz. Unterrichts iſt die Bildung des Sprachorgans; eine richtige Ausſprache, ſicheres und geläufiges Leſen. Der Deutſche hat hier zwei Schwierigkeiten zu überwinden: die Ausſprache der einzelnen Wörter und das Leſen ganzer Sätze. Bekanntlich iſt bei letztern die Modulation eine von der deutſchen weſentlich verſchiedene; und es iſt wichtig ſchon bei dem erſten Unterrichte darauf zu ſehen. Wenn die Knaben nicht lernen je ne l'ai pas encore entendu wie ein Wort und ohne Accent (⏑(⏑)⏑⏑⏑⏑⏑⏑⏑) zu ſprechen, werden ſie ſpäter vergebens verſuchen das rebelliſche Organ zu einem etwas geläufigen Franzöſiſchſprechen oder -leſen zu bringen. Hier iſt der einzige Fall, wo eine „mechaniſche Uebung" im Unterricht zugelaſſen werden darf. Uebrigens liegt hierin ſelbſt ein pädagogiſches Element, denn nichts trägt mehr dazu bei, das Intereſſe lebendig zu erhalten und den Fortbildungstrieb zu wecken als der Beſitz einer reinen und geläufigen Ausſprache.

Der erſte franz. Unterricht hat aber außer der Doppelſchwierigkeit der Ausſprache auch die gewiß nicht leichte Orthographie zu bewältigen. Daraus folgt, daß das Sprachmaterial ein leichtes ſein muß, daß es alſo ein grober Misgriff wäre, zugleich mit der Ausſprache, Orthographie und Formenlehre auch noch lat. Etymologie vorzunehmen.[22])

[22]) Es kann nach verſchiedenen neuern fr. Elementarbüchern für Gymnaſien einem unglücklichen Quintaner ſogar paſſiren, daß er Folgendes (in derſelben Aufgabe) ſich einzuprägen hat:

Die Forderungen, die ein gutes franz. Elementarbuch für höhere Schulen zu erfüllen hat, ſind demnach: 1) Methodiſche Berückſichtigung der Ausſprache. Wie dies in ſehr praktiſcher Weiſe geſchehen kann, zeigen die franz. Schulbücher von Plötz, Probſt u. a. 2) Die leichtere Formenlehre als Grundlage für die calculirende Methode. Die allgemeine Erfahrung ſpricht dafür, daß die regelmäßige Formenlehre mit einigen der gebräuchlichſten unregelmäßigen Verben an Gymnaſien zwei Jahre verlange. In Quinta die ganze regelmäßige Formenlehre bewältigen zu wollen, wie es mehrere neuerdings erſchienene Schulbücher bezwecken, iſt ein Misgriff. An Realſchulen iſt es auch nicht nöthig, in den beiden erſten Jahren mehr zu nehmen: der mit Tertia zu erzielende relative Abſchluß, die Aneignung der ganzen franz. Formenlehre kann doch dabei erreicht werden; dafür wird in den untern Claſſen die zu lernende copia verborum eine größere Ausdehnung als an Gymnaſien erhalten müßen. 3) Eine Auswahl der leichteſten ſyntaktiſchen Regeln, wie ſie zur Anwendung der Formenlehre unumgänglich nöthig ſind. So ſollte der fr. Theilungsartikel an Gymnaſien erſt dann vorgenommen werden, wenn die Schüler auch den lat. Gen. partitivus kennen lernen, alſo gewiß nicht im erſten Jahre. Die Syntax der Pronomina, auch die Stellung derſelben beim bejahenden, fragenden, verneinenden und befehlenden Zeitwort gehört der zweiten Stufe an. 4) Das Weglaſſen aller lateiniſchen Etymologien. Für letzteres habe ich außer der bereits betonten Nothwendigkeit eines leichten und einfachen Sprachmaterials in den untern Claſſen noch folgende Gründe:

a) Der Anfänger lernt das fremde Wort beſſer, wenn er dasſelbe nach deſſen Laut und Schreibart direct und ohne ein die Aufmerkſamkeit ſpaltendes Zwiſchenglied der Vorſtellung erfaßt, wenn ihm alſo die lateiniſche Etymologie bei der Erlernung der Ausſprache nicht ſtets hinderlich und ablenkend in den Weg tritt.

b) Man kann ſich leicht davon überzeugen, daß bei einem Quintaner, der ja ſchon eine Menge lat. Wörter kennt, der in dem franz. Worte ſteckende latein. Wortkörper, wenn er nur hinlänglich ſichtbar iſt, meiſt ſchon unbewußt mnemoniſch wirkt; nur hüpft der leichte Sinn des Knaben über die Reflexion der Verwandtſchaft hinweg. Und ſo ſoll es auch ſein. Daß honneur von honor, sentence von sententia abſtammen, iſt für ihn noch ein völlig todtes Wiſſen, mit dem er nichts weiter anfangen kann, als es zu ſeinem übrigen gewiß nicht geringen Gedächtnisvorrathe aufſpeichern.

c) Die Schüler lernen vermittels der ihnen bekannten lateiniſchen Wörter die davon abſtammenden franzöſiſchen unläugbar ſehr raſch, allein eben dieſe Leichtigkeit des Lernens hat den ſchlimmen Nachtheil, daß die geiſteskräftigende Arbeit fehlt und, was noch bedenklicher iſt, die Schüler ſich an Oberflächlichkeit, an das Errathen der Bedeutungen nach äußern Aehnlichkeiten gewöhnen, wodurch das Gedeihen des fr. Unterrichts ſelbſt in den obern Claſſen gefährdet wird. Dieſer Grund hat mich ſelbſt vorzugsweiſe beſtimmt, das Etymologiſiren in den untern Claſſen aufzugeben.

d) Es iſt zwar ein geringfügiger Miſtand, aber doch zu notiren, daß die Schüler Latinismen wie crudelité, pauperté, camp ſt. champ u. v. a. Jahre lang mitſchleppen.

Aus dieſen Gründen halte ich das bisherige geiſtloſe Etymologiſiren auf der ganzen untern und mittlern Lehrſtufe für ebenſo unpraktiſch als unpädagogiſch; damit iſt ſelbſtverſtändlich auch über die Zumuthung, Knaben, die noch mit den Elementen in beiden Sprachen zu kämpfen haben, lat. Sätze und Stücke aus Schriftſtellern in das Franzöſiſche überſetzen zu laſſen, das Urtheil geſprochen. Ich erinnere dabei an die goldenen Worte des wackern alten Ratich: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es iſt dem Verſtande nichts

eine Reihe franz. Wörter nach ihrer Ausſprache, ihrer lat. Etymologie, ihre Schreibart, das Leſen der Sätze, die Wortſtellung und endlich eine ſyntaktiſche Regel, deren Analogon im Lateiniſchen er erſt auf der folgenden Unterrichtsſtufe kennen lernen wird! Man denke ſich ſolche Bücher in Schulen, die ohnehin mit Lehrgegenſtänden überfüllt ſind!

hinderlicher, als wenn man vieleriei zugleich und auf einmal lernen will, iſt eben, als wenn man Muß, Brei, Fleiſch, Milch, Fiſche in einem Hafen kochen wollte, auf einmal, ſondern man ſoll ordentlich eins nach dem andern nehmen, und das eine recht abhandeln, darnach zu einem andern ſchreiten."

Die eigentliche wiſſenſchaftliche Aufgabe des Lateiniſchen innerhalb des franz. Unterrichts ergiebt ſich nicht aus einer abstracten Theorie; ſie geht nur aus dem innern Leben der franz. Sprache ſelbſt hervor. Das Franzöſiſche iſt eine Fortbildung des Lateiniſchen; dieſe Fortbildung iſt das in der Sprache pulſirende Leben, das geiſtige und daher auch geiſtesbildende Element. So lange dieſe Wahrheit nicht erkannt und praktiſch verwerthet wird, wird man ſich vergebens abmühen, den ſprachlichen Unterricht des Franzöſiſchen wahrhaft bildend zu machen, die Sprache wird — wie bisher — Lehrern und Schülern fortwährend als eine „eigenſinnige, unverſtändige und unbegreifliche Perſon" erſcheinen. — Will man ein tieferes Verſtändnis, ein wirkliches Begreifen der franz. Sprache erzielen, und es wäre traurig, wenn unſere Realſchulen und Gymnaſien die Jugend dazu nicht geiſtig mündig zu machen vermöchten, ſo muß der Unterricht das Franzöſiſche onomatiſch wie ſyntaktiſch als Entwickelung des Lateiniſchen auffaſſen: onomatiſch durch Synonymik und Wortbildungslehre, ſyntaktiſch nicht auf die ordinaire Weiſe, daß man der franz. Regel ein analoges Beiſpiel aus dem Lateiniſchen oder gar nur eine Note: vgl. Zumpt §. 71 hinzufügt, ſondern dadurch, daß man aus den ſyntaktiſchen Verhältniſſen des Lateiniſchen die franzöſiſchen entwickelt.

Ein Beiſpiel, welches, wie es ſo häufig im Franzöſiſchen der Fall iſt, Syntax und Synonymik vereinigt, ſoll zeigen, wie ich das auffaſſe:

postquam
(nachdem, ſeitdem, nachdem nun einmal oder da,[24])

Franz. Entwickelung

abgeleitet: puisque, depuis que

ſtellvertretend: après que

ſynonym dès que

Expoſition.

Das Franzöſiſche hat die einzelnen Begriffe, welche postquam enthält, getrennt; zunächſt die Bedeutung „nachdem" auf eine andere Conjunction après que übertragen und aus postquam ſelbſt zwei verſchiedene Wörter gemacht: puisque und depuis que. In ſeltenen Fällen hatte ſchon postquam c. Conjunct. eine einfache Bedeutung: „nachdem nun einmal, da:" posteaquam mihi nihil de tuo adventu scriberetur, verebar, ne id ita caderet, etc. Cic.; das Franzöſiſche hielt in puisque dieſe Grundbedeutung feſt, um damit die begründende Thatſache als ein vollendetes, ausgemachtes und als bekannt vorausgeſetztes Factum anzugeben, puisque erhielt alſo die Bedeutungen: „nachdem nun einmal," „da nun einmal," „da ja," entſprechend dem griech. ἐπειδή und unſerem „ſintemalen" (im Nibelungenliede oft) z. B. Puisqu'il faut tôt ou tard sortir de la vie, la Providence a mis au-delà du terme un charme qui nous attire, afin de diminuer nos terreurs du tombeau. Chateaubriand. Aus der Bedeutung von postquam „ſeitdem" gieng depuis que hervor, in welchem das vorgeſetzte de nicht überflüſſig iſt, da es dieſe Bedeutung präciſirt zu: „von dem Augenblicke an, wo z. B. depuis qu'il l'a vue, il est triste. Lesage. Wie das Beiſpiel zeigt, bezeichnet alſo depuis que die Dauer von einem beſtimmten Ausgangspuncte an. Um nun dieſen Aus-

[24]) In letzterer Bedeutung mit dem Conjunctiv Cic. fam. 2. 19, p. l. Manil 4. 9. vgl. Reiſigs Vorleſungen über lat. Sprachwiſſenſchaft ed. Haaſe S. 585.

gangspunct ſelbſt ſchärfer hervorzuheben, bildete die Sprache eine neue Conjunction dès que von der Präpoſition dès (lat. de-ipso) „gleich nachdem, gleich bei," „ſchon bei," „ſchon in;" dès que bedeutet demnach: „gleich nachdem," von dem (demſelbigen) Augenblicke an, wo einmal," z. B. Dès que la convention fut instruite de ses projets, elle le manda à sa barre. Mignet. — Il n'y a plus de dispute, dès que vous en tombez d'accord. Académie. Im Deutſchen ſteht ſehr häufig das vieldeutige „da," wo franzöſiſch puisque, „ſobald als," wo dès que geſetzt werden muß; man wird nun unter Anwendung der eben angegebenen Begriffsauflöſungen dieſe Fälle leicht herausfinden können. (Die Grammatik würde hier eine Reihe deutſcher und franz. Sätze hinzuzufügen haben.)

Aufrichtige Pädagogen werden an dieſem Beiſpiel erkennen: 1) daß die Hauptbedeutung des Lateiniſchen innerhalb des franz. Unterrichts erſt in den obern Claſſen eintritt, 2) daß ſich durch wiſſenſchaftliche Behandlung des Franzöſiſchen ganz vortreffliche Bildungsſtoffe herſtellen laſſen, 3) daß auf Diez, Fuchs und Mätzner noch didaktiſch weiter gebaut werden kann und muß.

Welche tüchtigen und ſchwierigen Lehrſtoffe die franz. Sprache, von dieſer Seite aufgefaßt, zu bieten vermag, zeigt vor allem das Zeitwort: hier findet man entſchiedene logiſche und ſelbſt formale Fortbildung des Lateiniſchen; denn das Streben der Sprache, bei dem Ausdrucke des Gedankens analytiſch zu verfahren, hat eine Neubildung von Conjugationsformen hervorgerufen, durch welche die in den ſynthetiſchen Formen des Lateiniſchen ſteckenden Begriffe doppelt, ja vierfach (bei dem Plusquamperfectum ſogar achtfach[25]) geſchieden werden können. Das Franzöſiſche tritt dadurch dem Griechiſchen an logiſcher Schärfe weit näher. Es hat neben den Conjunctivformen noch drei beſondere Conditionalformen, neben dem Perfectum noch einen Aoriſt, ſowie zwei Plusquamperfecta; es nöthigt bei allen Paſſivformen zur Unterſcheidung der Zahl und des Geſchlechts (amor — je suis aimé, aimée); es hat zwar die Conjugatio periphrastica aufgegeben, dafür aber drei neue Participien geſchaffen (ayant aimé, aimée, aimés, aimées — étant aimé etc., — ayant été aimé etc.), von denen das Lateiniſche nur eine einzige bei wenigen Zeitwörtern beſitzt.

Was die Infinitive betrifft, ſo hat das Franzöſiſche 1) Conſtructionen, welche dem lat. Accus. c. Inf. genau entſprechen, 2) löst es, wie gewöhnlich, die ſynthetiſchen Formen des Lateiniſchen auf; ſo kann te amavisse heißen: que tu aimas, que tu as aimé (aimée aimés aimées), que tu avais aimé, que tu eusses aimé, wobei aimé jedesmal nach dem genus und numerus eines etwa vorangehenden Pronominalaccuſativs variirt. Es iſt hier alſo ganz anders aufzupaſſen als für das Lateiniſche. Ein ganz auffallender formaler und logiſcher Fortſchritt gegen das Lateiniſche zeigt ſich bei dem Partic. praesentis act. u. part. perf. passivi. Ich erinnere hier nur an die bei der Frage über den formalen Werth des Lateiniſchen und Franzöſiſchen jedesmal ſo ſtark betonten Uebungen über den Ablativus absolutus:

1. urbe capta (vieldeutig).		1. la ville prise	
2. post urbem captam	bloß	2. après avoir pris la ville	bloß
3. postquam urbem cepit	tem-	3. la ville après avoir été prise	tem-
4. postquam urbs capta est	poral	4. 5. après qu'il eut pris la ville, u. paſſiviſch	poral
		6. 8. la ville étant, ayant été prise, ayant pris la v.	
5. quum (vieldeutig).		9—12. comme, puisque, lorsque, quand (genau zu unterſcheiden).	

Der Raum erlaubt nicht, die Unterſuchung weiter auszudehnen und die logiſchen Vorzüge des franz. Aoriſt, des Subjonctif, der zahlreichen griech. Conſtructionen u. ſ. w. nachzuweiſen. Ein unbefangener Pädagog wird bereits erkannt haben, welche Auffaſſung der wiſſen-

[25]) Man vergleiche amaveram: a) j'avais aimé, aimée, aimés, aimées, b) j'eus aimé, aimée, aimés, aimées.

ſchaftliche franz. Unterricht zu Grunde legen muß und was die Schule für Geiſtesgymnaſtik daraus gewinnen kann. Wenn auch die franz. Sprache weniger bildend iſt für die untern und mittlern Lehrſtufen, wo hauptſächlich das Lateiniſche die didaktiſche Arbeit für formale Geiſtesbildung übernehmen ſoll, ſo kann dieſelbe doch, als Ausdruck größerer Begriffsentwicklung, mehr als hinlängliche Gelegenheiten für die Uebung der geiſtigen Kräfte liefern und in den obern Claſſen der Real- und Bürgerſchulen mit Nutzen das Hauptgewicht des Sprachunterrichts tragen. Aus bekannten Gründen wird das Lateiniſche an dieſen Schulen einen ſchweren Stand haben. Der franz. Unterricht kann und ſoll denſelben erleichtern und ſtützen; er ſoll es verhindern, daß dasſelbe als ein aufgedrungenes todtes Glied in dem Organismus ihrer überall in das Leben eingreifenden Unterrichtsfächer betrachtet wird. Dazu müſſen aber, wie nachgewieſen iſt, die Pretentionen des Latein. an dieſen Anſtalten herabgeſpannt werden. Es ſei in dieſer Hinſicht an die ausgezeichnete Expoſition in den Erläuterungen zu der neuen Unterrichts- und Prüfungsordnung für die preuß. Realſchulen (S. 11 u. 12) erinnert.

Es bietet ſich für die Anknüpfung des Franzöſiſchen an das Lateiniſche noch ein Anhaltspunct, der nicht übergangen werden darf. Oben wurden die Gründe gegen das Etymologiſiren auf der untern und mittlern Lehrſtufe dargelegt; damit wird nicht jede onomatiſche Verbindung beider Sprachen ausgeſchloſſen, ſondern nur eine ſolche verlangt, die bildender und zugleich praktiſcher iſt als das bloße Nebeneinanderſtellen von lat. und franz. Wörtern. Bei der Derivation tritt dasſelbe hervor, was wir in der Syntax erkannt haben: die Sprache wird bildend, wo ſie als Entwickelung des Lateiniſchen erkannt wird. Faßt man die franz. Derivation von dieſer Seite auf, ſo kann ſie einen Erſatz bieten für den Mangel an formal bildenden Stoffen des Franzöſiſchen für die untern und mittlern Claſſen. Weshalb ſoll ein Knabe, der in der unterſten Claſſe gelernt hat, daß nubes die Wolke, cursus der Lauf heißt, in der nächſtfolgenden (nie gleichzeitig) nicht faſſen und behalten können, daß aus nubes: la nue die Wolke, la nuée, der Schwarm, le nuage das Gewölk, aus cursus: le cours der Lauf oder Verlauf, la course der Lauf oder das Laufen, les courses, das Wettrennen, geworden iſt? Weshalb ſoll er nicht, um durch ausgedehnte Wortkenntnis eine breitere Baſis für den höhern Unterricht zu gewinnen, eine Auswahl von Wörterfamilien mit dem lateiniſchen Stammwort als „mnemoniſchen" Anhaltspunct lernen?

scrib-o	un scribe, ein Schriftgelehrter	une écriture, eine Handſchrift, Hand
	un écrivain, ein Schriftſteller	un manuscrit, eine Handſchrift
	un écrit, eine Schrift	un écritoire, ein Schreibzeug u. ſ. w.

Jeder Pädagog wird geſtehen müſſen, daß dadurch eine ſchärfere Auffaſſung und Unterſcheidung nicht bloß der franzöſiſchen Wörter, ſondern auch der deutſchen erzielt würde. Es ließe ſich mit Weglaſſung der Abstracta für Quarta und Tertia eine hübſche Auswahl von Lehrſtoffen dieſer Art zuſammenſtellen, welche jedenfalls weit beſſer zur Verarbeitung der franz. Formenlehre nach der gebräuchlichen calculirenden Methode dienen würde, als das gewöhnlich dafür zuſammengewürfelte Gemiſch von Wörtern aller Art, die oft ſo erſtaunt ſind ſich neben einander zu finden, wie die Reime in einem Gedichte von V. Hugo oder Freiligrath. Ordo et connexio idearum, ſagt Spinoza, idem est ac ordo et connexio rerum. Will man Ordnung und Logik in die Köpfe hineinbringen, ſo beginne man frühzeitig damit!

VII. **Methodik des franzöſiſchen Unterrichts.**[20]) a. Der wiſſenſchaftliche Unter-

[20]) Quellen: A. H. Niemeyer, Grundſ. der Erziehung. Halle 1818. II. Th. §. 103 ff. — Muſeum des Rheiniſch. Weſtph. Schulm. Vereins II. Bd. — Philippi, Ueber den Sprachunterricht auf deutſchen Realſchulen. — Caſpers, Vorſchlag einer zweckmäß. Methode die franz. Sprache in den Gymnaſien zu lehren. — Charles Bigot, Conseils sur la manière d'anseigner les langues franç. et allemande. Stuttg. 1843. — Biſchoff, Ueber den Unterricht

richt. Die vorhergegangenen Unterſuchungen haben den Beweis für folgende Sätze bereits geliefert:

1) Eine wiſſenſchaftliche Behandlung des franz. Schulunterrichts iſt nicht bloß möglich, ſondern auch unumgänglich nothwendig, denn ein großer Theil der Sprachſtoffe wird erſt auf wiſſenſchaftlichem Wege geiſtesbildend und dem vollſtändigen Begreifen zugänglich.

2) Der wiſſenſchaftliche franzöſiſche Unterricht baſirt auf dem Lateiniſchen. Das analytiſche Weſen der wiſſenſchaftlichen Bildungsſtoffe des Franzöſiſchen erfordert für die Schule ein ſehr behutſames eklektiſches Verfahren: für die untern und mittlern Claſſen eignet ſich hauptſächlich das Onomatiſche; wiſſenſchaftliche Syntax iſt nur mit einer Auswahl in den obern Claſſen zu lehren.

3) Bei dem Parallelismus des Lateiniſchen und Franzöſiſchen an unſern Schulen muß der Grundſatz des ſucceſſiven Erlernens fremder Sprachen feſtgehalten werden: die formalen und ſyntaktiſchen Schwierigkeiten des Franzöſiſchen ſind erſt dann vorzunehmen, wenn die entſprechenden des Lateiniſchen ſchon abſolvirt ſind.

Die Art und Weiſe, franz. Sprachſtoffe aus der Onomatik und Syntax auf Grundlage des Lateiniſchen wiſſenſchaftlich zu behandeln, iſt früher ſchon näher angegeben worden; es iſt nicht nöthig darauf zurück zu kommen, wir haben hier zunächſt noch zu unterſuchen, ob und wie der wiſſenſchaftliche Unterricht die Sprachgeſchichte und die Synonymik zu berückſichtigen hat.

Die ſucceſſive Geſtaltung der europäiſchen Cultur iſt in der Wortmaſſe der franz. Sprache deutlich ausgeprägt: jedes bedeutende hiſtoriſche Ereigniß iſt auch zugleich eine Thatſache der Sprachgeſchichte, wodurch eine Menge von Wörtern entweder neu geſchaffen oder in ihrer Bedeutung verändert wurden. So haben denn manche franzöſiſchen Wörter, Veteranen der Civiliſation, eine mehr als zweitauſendjährige Geſchichte. Wie merkwürdig ſind die Schickſale der lateiniſchen Wörter geweſen! Man vergleiche einmal die Bedeutungen von: legatus, légat — nuntius populi romani, nonce — rerum scriptor, scripteur — infans, fantasein, infanterie — villa, ville — paganus, payen — cohors, cour — ingenium, engin. Die Italiener verlernten ſelbſt die urſprüngliche Bedeutung von soror und frater (suora, Kloſterſchweſter, Nonne, frate, fra, Kloſterbruder, Mönch) und griffen zu den Diminutivis sorella, fratello; ja homo der „Menſch" wurde im franzöſiſchen Mittelalter zu hom der „Vaſſal":

Berars de Mondidier devant Karle est venus,
A ses piez s'agenoille, ses hom est devenus;
L'empereres le baise et le releva sus;
Par une blanche anseigne li fu ses fiez randuz.

Chanson des Saxons I. 85.

in der franz. Sprache auf Gymnaſien. Weſel 1838. — Dr. von Dalen, Ziel der Realſchule und Lectionsplan. Erfurt. 1849. — C. Monnard, Sur l'étude de la langue fr. dans les instit. publ. de la Prusse rhén. in Herrigs Archiv. 1850 S. 247 ff. — Luber, Ueber das Studium der modernen Sprachen, insbeſ. der franz. Spr. Landshut. 1850. — Dr. Mayer, Der franz. Unterricht an den höhern Schulanſtalten. Progr. Oldenburg. 1851. — Ueber die catenirende Methode: Dr. Hauſchild, Welche Erfolge darf ſich der deutſche Unterricht von der calcul. Methode verſprechen? Progr. Leipzig 1853 und die Vorrede zu deſſen franz. Elementarbuche. II. Curſus. — C. de la Harpe, De l'enseignement des langues vivantes. Progr. Berlin 1853. — Dr. Gutbier, Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen Augsb. 1854. — Dr. Weigand, Ueber das Franzöſiſch-Sprechen auf Schulen. Herrigs Archiv. 1858 S. 256 ff. — Prof. Zandt, Ueber die Aufgabe und Stellung des franz. Sprachunterrichts in Gelehrtenſchulen. Karlsruhe 1856. — F. Zipp, Anſichten über den Unterricht in der franz. Sprache. 2. Aufl. Freiburg 1859. — Reiche Belehrung bieten außerdem die Schriften von Scheibert („Das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule." Bert. 1848), die von Mager („Die modernen Humanitätsſtudien" 3 Hefte. Stuttgart u. Zürich 1840 — 46) und die Päd. Revue von Mager und Langbein.

Welche großartige Culturumwälzung liegt zwiſchen dieſer homenage „Lehenshuldigung" und dem modernen hommage, womit heute ein jeder ſeiner Dame oder Höherſtehenden „aufwarten" kann.

So intereſſant und ergiebig die hiſtoriſche Seite der franz. Sprache iſt, kann dieſelbe doch nicht Gegenſtand des Schulunterrichts werden: ſie gehört der Univerſität an. Außerdem iſt es, um die franz. Sprache für die Schule als eine Fortbildung des Lateiniſchen wiſſenſchaftlich nachzuweiſen, nur in ſehr ſeltenen Fällen nöthig, die zwiſchen dem modernen Franzöſiſch und dem Lateiniſchen vorgefallenen hiſtoriſchen Veränderungen zu berückſichtigen. Was z. B. aus dem latein. Genitivus partitivus im Mittelalter geworden iſt, kann der Schule völlig gleichgültig ſein, es genügt derſelben, deſſen Verhältnis zu dem entſprechenden neufranzöſiſchen Genitiv zu erfaſſen; für die Onomatik wie für die Syntax gilt dasſelbe. Wie weit die Sprachgeſchichte über den Kreis der Schule hinausliegt, erkennt man am beſten durch einen Blick auf deren Beſtandtheile, ſie umfaßt nämlich: 1) die Geſchichte der einzelnen Wörter — ein hiſtoriſches Wörterbuch der Sprache —, 2) die Geſchichte der Ausſprache und Schreibart, 3) die Geſchichte der Syntax. Leider iſt die ganze Disciplin noch ein Embryo. Nach langem Warten hat die franz. Akademie 1858 den erſten Band ihres Dictionnaire historique A — Abu (368 pages!!) veröffentlicht und die Anlage desſelben verſpricht, daß die gelehrte Welt den letzten Band im Jahre 1960 oder 70 erhalten wird. (Littré, welcher ganz der Mann dazu iſt, ſoll beabſichtigen den Quarante zuvorzukommen).

Es bleibt noch die Synonymik in Betracht zu ziehen. Die Synonymik iſt dem Weſen der Sprache zufolge ein ſo wichtiger Theil des franz. Unterrichts, ſie bietet ſo vorzügliche Bildungsſtoffe, daß die geringe Sorgfalt, welche man an vielen Schulen darauf verwendet, ſich höchſtens durch den Mangel an geeigneten literariſchen Hülfsmitteln erklären läßt. Wir haben allerdings die ſynonymiſchen Arbeiten von Bouhours, Girard, Beauzée, d'Alembert, Roubaud, Laveaux, Boiste, Guizot, allein dieſe haben alle den Grundfehler, daß ſie nur ſelten die Wortbedeutung etymologiſch entwickeln. Es fällt z. B. Guizot, deſſen Werk ſonſt vortrefflich iſt, nicht ein, bei coeur und courage vom lat. cor auszugehen; er definirt: le coeur bannit la crainte et la surmonte; il ne permet pas de reculer etc., le courage est impatient d'attaquer; il ne s'embarasse pas de la difficulté, et entreprend hardiment. Damit kann nur ein Franzoſe etwas anfangen; ein deutſcher Schüler und meiſtens auch ein deutſcher Lehrer nichts! Es ſteckt nichts greifbares, nichts lernbares darin! Weit wiſſenſchaftlicher verfährt hierin das bedeutende ſynonymiſche Werk von Lafaye, Paris 1858, ein Reſultat mehr als zwanzigjähriger Arbeit und mit Recht von der Akademie zweimal gekrönt; allein dasſelbe theilt mit ſeinen Vorgängern den Misſtand, daß es den Deutſchen überall im Stiche läßt, wo das Genie, wo die Auffaſſung beider Sprachen eine verſchiedene iſt.

Synonym ſind:

deutſch:		franzöſiſch nach Lafaye:
Ruhm Berühmtheit	. .	gloire und honneur; — gloire fehlt bei célébrité, renommée, renom, réputation u. a.
furchtbar fürchterlich ſchrecklich ſchauderhaft u. a.	. .	effroyable, — épouvantable. affreux, — horrible. — formidable, ſowie redoutable und terrible kommen im ganzen Wörterbuch nicht vor.

So ſtellt der Deutſche „Ufer, Geſtade, Strand, Küſte" zuſammen, der Franzoſe nur bord, rive, rivage, côte, und der erſtere ſucht vergebens nach Auskunft über plage, grève, falaise, berge, die dem letztern nicht ſinnverwandt erſcheinen; dem Franzoſen iſt ſogar foudre nicht mit éclair ſynonym, ſondern nur mit tonnerre. Fälle dieſer

Art ſind ſo zahlreich, daß wir zum Nutzen der Lehrenden ſowohl, als der Lernenden ein ſynonym. Wörterbuch durchaus bedürfen, welches überall von dem deutſchen Worte und Begriff ausgeht und daraus die Bedeutung der ſinnverwandten franz. Wörter auf etymologiſcher Grundlage entwickelt. Von den in Deutſchland erſchienenen ſynonymiſchen Arbeiten iſt nur das Werk von Lang, Ulm 1807, zu erwähnen, der mit deutſcher Gründlichkeit den Wörtern durch die Etymologie zu Leibe geht, auch ſehr verſtändig die Oppoſita zur Erklärung heranzieht, im übrigen aber die Franzoſen reproducirt. Das Dictionnaire complet des synonymes von M. E. Haag, Leipzig 1853, iſt ſchlimmer als eine Sammlung von Calembours. Die Definitionen ſind alle in dem Genre der folgenden:

Décadence, ruine. Le premier prépare le second, qui en est ordinairement l'effet. Gott behüte unſere Schulen vor ſolchen wiſſenſchaftlichen Bildungsſtoffen! Das Diction. synon. complet von J. G. Fries, Stuttg. 1836, enthält ganz dieſelben Espritmachereien nach Girard, Condillac und Guizot, mit Hinzufügung einiger gut oder ſchlecht entſprechenden deutſchen Wörter. Bei der franz. Synonymik zeigt ſich handgreiflich, daß die Sprache ohne Lateln nicht wirklich begriffen und verſtanden werden kann, daß auch von dieſer Seite die Realſchule auf dem lateiniſchen Unterricht fußen muß. Man erlaube mir aus tauſend Beiſpielen eins zu wählen. Ein maître de langue oder ſonſt ein des Lateiniſchen unkundiger Lehrer des Franzöſiſchen würde nach Fries ſeinen Schülern deutſch oder franzöſiſch (es giebt leider genug Beiſpiele für letzteres!) definiren:

Incursion, irruption (Einfall), les deux termes indiquent l'action des troupes qui entrent dans un pays ennemi. Ils diffèrent par la manière et le dessein. Incursion, entrée brusque de troupes ennemies dans une contrée qui ne présente point d'obstacle, dans le dessein de la parcourir pour la ravager et y faire du butin. Irruption, entrée subite et violente de l'ennemi dans une contrée dans le dessein de s'en rendre le maître et d'y faire du butin.

Kennen die Schüler incurrere und irrumpere, ſo lernen ſie, ſtatt dieſer ungreifbaren Abstractionen „Incursion von incurro, d. h. das Hineinlaufen, der Einfall von Feinden, irruption von irrumpo, der Einbruch, der Einfall" — und damit genug! Bei der Lectüre, welche überhaupt neben der Correctur der ſchriftlichen Arbeiten die Hauptſtelle iſt, wo ſynonymiſche Erörterungen ſtattzufinden haben, ſoll der Schüler in der lebendigen Sprache das ſynonyme Wort au fait ergreifen und da ſelbſt herausfinden, daß bei irruption ſtets Widerſtand und Gewaltſamkeit vorhanden ſind. Nichts a priori, nichts Gedächtnisſache, als nur die Grundbedeutung des Wortes nach der Etymologie. Es braucht nicht weiter auseinandergeſetzt zu werden, wie intereſſant, wie anregend und belehrend die franz. Lectüre werden muß, wenn ſtatt des geiſtloſen, galopirenden, nach den Emotionen des Inhaltes haſchenden Leſen und Ueberſetzen eine ſolche Selbſtthätigkeit der Schüler im Durchdringen des Sprachgenies eintritt. Jeder, welcher aufmerkſam einen Schriftſteller lieſt, wird außerdem bemerken, daß die Ideenaſſociation ſehr häufig Synonyma und deren Oppoſita zuſammenführt: z. B. bei der Beſchreibung eines Sturmes finden ſich regelmäßig tempête, orage, ouragan, tourmente etc., — flot, lame, vague, (ondes) u. dgl. Man wird begreifen, daß wenn das Leſebuch die verſchiedenen Stilarten zuſammenfaßt, ſich eine relative Vollſtändigkeit des Nöthigſten an ſynonymiſchem Wiſſen in den obern Claſſen erzielen läßt. Wie bereits oben geſagt wurde, bietet ſchon der mittlern Lehrſtufe die Derivation eine ungezwungene naturgemäße Gelegenheit zur Kenntnisnahme vieler ſynonymen Realwörter. Will man in den obern Claſſen ein kleines ſynon. Wörterbuch nicht einführen, ſo müßte jedenfalls die Schulgrammatik eine beſchränkte Anzahl derſelben (200 genügen ſchon) als Anhang enthalten, bei jedem Worte einen Verweis auf Stellen des Leſebuchs. Die Schule darf ein ſolches Bildungsmittel nicht bei Seite ſetzen: wo es geſchieht, rächt es ſich durch den ſchlechten Ausfall der ſchriftlichen franz. Arbeiten. Der Grund liegt auf der Hand.

Die deutsche Sprache ist außerordentlich reich, allein sie hat eine große Anzahl von Wörtern, Complexe einer Menge von Begriffen, die aus Bequemlichkeit oder Nachlässigkeit jeden Augenblick angewendet werden, wo das vorhandene specielle Wort oder ein Compositum zu genauerer Bezeichnung an der Stelle gewesen wäre. Der Schüler hat z. B. das vieldeutige Wort „Bewegung" zu übersetzen, dafür findet er in seinem deutsch-franz.-Wörterbuche: mouvement, exercice, agitation, palpitation, gestes, gesticulation etc. Da die meisten dieser Wörterbücher den Fehler haben, die Wörter nicht synonymisch zu behandeln, so ist er rathlos, die paar Beispielsätze helfen ihm selten; er wählt also das erste beste Wort, oder quält sich vergebens ab, das rechte ohne Kriterium dafür zu finden. Es ist also für die Uebersetzung aus dem Deutschen und für den franz. Aufsatz unumgänglich nöthig, daß wenigstens die gebräuchlichsten franz. Wörter mit den entsprechenden deutschen synonymisch *verglichen* werden. Gerade die franz. Synonymik gewährt dem Deutschen ein unübertreffliches Mittel, sich seiner Sprache nach ihren Vorzügen und Mängeln bewußt zu werden: sie zwingt ihn zur scharfen Unterscheidung der Begriffe und zu einem bestimmten prägnanten Ausdrucke. Für eine solche Vergleichung ist aber die erste Bedingung, daß das franz. Wort selbst auf Grundlage der Etymologie objectiv genau erkannt werde. Der wissenschaftliche franz. Unterricht wird darum noch kein *gelehrter*; denn selbst im Gymnasium und in der obersten Lehrstufe der Realschulen darf derselbe den Schülern niemals mehr geben als was sie auch praktisch verwerthen können. Dieser Grundsatz gilt für die Syntax wie für die Onomatik; Etymologie oder lat. Syntax ist jedesmal bei Seite zu lassen, wenn dadurch das Wort oder die Regel nicht unmittelbar und ohne lange Herausgrübeleien und Paraphrasen begriffen werden kann. So wird man bei dem Unterrichte über die Präpositionen den Schüler mit den Ableitungen auprès (ad illum pressum) u. dgl. verschonen, ihn aber wohl lernen lassen, daß *chez nur auf Personen bezogen wird*, weil es von casâ „in der Behausung" (chez moi = dans ma maison) stammt, er mag dann einen franz. Text in der Hand selbst finden, daß chez les Grecs heißt: dort wo die Griechen wohnen, in ihrem Lande.

Der Grundsatz der Beschränkung des wissenschaftlichen Sprachmaterials findet noch eine weitere Anwendung. Nach der gewöhnlichen unheilvollen Vollständigkeitsmanie enthalten nicht wenige franz. Grammatiken 12—1800 Regeln, Ausnahmen und Anmerkungen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, daß eine Masse Phraseologisches füglich dem lexikalischen Erlernen überlassen werden kann. Soll der Unterricht zu einer gedeihlichen und klaren Erkenntnis des Sprachgeistes führen, so muß er den Kern der Sprache herausnehmen, diesen aber auch gründlich und wissenschaftlich behandeln. Die Praxis spricht für den Nutzen einer Vertheilung der Regeln der Casuslehre und des Gebrauches der Zahlwörter, Pronomen u. dgl. auf die untern und mittlern Classen; eine specielle wissenschaftliche franz. Grammatik für die obern Classen wird also nur den Gebrauch der Präpositionen, Conjunctionen, Tempora und Moden darzustellen haben.[27])

[27]) Auf die Gefahr hin, heftigen Widerspruch zu erfahren, erkläre ich einen großen Theil der so zahlreichen Regeln über die Stellung der Satzglieder, coordinirte und subordinirte Sätze u. dgl. für einen überflüssigen Schematismus. Für die Stilistik thut Lectüre und praktische Angewöhnung alles. Hat z. B. (nach dem Usus mancher Grammatiker) ein Schüler nöthig, aus einer Regel zu lernen, daß man sagen muß mais mon père partit und nicht mon père mais partit, mein Vater aber reis'te ab, ne dites pas ce que vous pensez und nicht ne dites pas que vous pensez? Unsere Grammatiker haben in dieser Beziehung noch vieles Gestrüpp wegzuschaffen. Obgleich noch mancher Verbesserungen fähig, dürfte bis jetzt die Grammatik von *Buschbek* obigen Anforderungen am nächsten kommen. Ueber das gebräuchliche Regelgewirre sagt er: „Die Schüler werden dadurch nicht bloß für die Sprache unsicher gemacht und von jeder Ahnung ihres *einheitlichen Geistes* (!) fern gehalten, sondern gewöhnen sich noch überhaupt an einen oberflächlichen Mechanismus, der ihnen das Gefühl des Unterschiedes zwischen Wissenschaftlichem und Handwerksmäßigem nicht aufkommen läßt."

Von diesem wissenschaftlichen Centrum aus mag dann der mündliche Unterricht bei der Lectüre, bei den schriftlichen Arbeiten und andern praktischen Uebungen die Intelligenz der Schüler allmählich weiter an die Peripherie führen; die Erweiterung der grammatischen Einsicht wird dann leicht und nicht dogmatisch, sondern durch Selbstbethätigung der jugendlichen Geisteskräfte erreicht. „Einen tüchtigen Stoff nehmen," sagt ein erfahrener Pädagog, „aus ihm die größte Kraftentwickelung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: das ist das richtige didaktische Princip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, daß es nicht allein dem Denken selbst eine größere Consistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt." (Hollenberg).

b) Der franz. Unterricht für praktische Zwecke. — Vorbemerkungen: An vielen deutschen Schulen herrscht ein Widerspruch zwischen dem von den Behörden aufgestellten Zwecke des franz. Unterrichts und der Lehrmethode. Die Behörden sehen ohne Ausnahme in der praktischen Nützlichkeit des Französischen dessen einzige Berechtigung als Unterrichtsgegenstand; die Lehrmethode müßte daher auch auf den praktischen Gebrauch, d. h. auf die Erzielung einer Fertigkeit im Sprechen, schriftlichen Ausdruck und Verständnis von Schriftwerken berechnet sein. Und allerdings war das im vorigen Jahrhundert der Fall, als die meisten höhern Schulanstalten, wo Französisch gelehrt wurde, geborne Franzosen als Sprachmeister hielten. Gegenwärtig überwiegt dagegen namentlich an Gymnasien das Princip der grammatischen Methode, welches bei jeder Gelegenheit auch öffentlich vertreten wird. So adoptirte die Versammlung der westfäl. Gymnasialdirectoren (am 10. Dec. 1851) folgenden Satz des Dir. Thiersch: „Wenn der franz. Unterricht auf Gymnasien neben dem praktischen Ziele auch ein ideales verfolgen, d. h. formale Geistesbildung durch grammatische Erkenntnis der Denkgesetze bezwecken solle, so könne er sich nur für die Anwendung der grammatischen Methode entscheiden, d. h. derjenigen, vermöge welcher das Französische wie das Latein gelernt werde, nicht ex usu." — In Bayern, wo die Einführung in die franz. Literatur als Hauptzweck gilt, werden „Uebungen in der Sprache zum Gebrauche im Leben ausgeschlossen, weil keine Zeit dazu sei." (Dr. von Jahn, Programm v. Schweinfurt 1855). Daneben erheben sich besonders in Westdeutschland, wo das Bedürfnis am nächsten liegt, Stimmen, welche die Sprechfertigkeit als Hauptziel des franz. Unterrichts hinstellen und auf Beseitigung der sogen. theoretisirenden Methode dringen. Die Schule hat sich hier vor nachtheiligen Extremen zu hüten. Aus den vorhergegangenen Untersuchungen ergab sich, daß der bedeutendste Theil der franz. Grammatik erst auf der obern Lehrstufe geistbildend wird, weil er da erst wissenschaftlich bewältigt werden kann; von einer überwiegend grammatischen Behandlung des franz. Unterrichtes in den untern und mittlern Classen kann also keine Rede sein, wenn man nicht in einer höchst unpädagogischen Weise das Formalbildende im Französischen mit dem davon wesentlich verschiedenen im Lateinischen verwechseln will. Es ergab sich ebenfalls, daß das ganze Gewicht des franz. Unterrichts nicht auf die Literatur, sondern auf die Sprache fallen müße; wenn daher auf den untern und mittlern Lehrstufen die Grammatik dieses Gewicht nicht tragen kann, so muß das Sprachmaterial in ausgedehnter Weise praktisch angeeignet werden. Es wird sich im Folgenden zeigen, daß dieses ein ebenso naturgemäßer als für die Uebung der Geisteskräfte der Jugend dienlicher Weg ist.

1) Der franz. Unterricht für den mündlichen Gebrauch. — Sehen wir zuerst, ob die Erzielung einer Sprechfertigkeit (die Bonjouriaden der sogenannten Conversationssprache sind nicht damit gemeint, sie gehören überhaupt nicht auf die Schule) für die Jugend bildend sein kann. Die mündliche Handhabung der Sprache verlangt zunächst eine umfangreiche, stets gegenwärtige Kenntnis der Formenlehre, deren Schwierigkeiten, obgleich weniger zahlreich als im Lateinischen, durch die verschiedenartigen Stellungen der Pronomina, Negationen u. s. w. vermehrt werden. In vielen Fällen (bei Adjectiven, Satzadjecten u. a.) erfordert die Wortstellung sogar Scharfsinn und Takt, da ein falsch gestelltes Wort dem Satze einen

ganz verſchiedenen Sinn geben kann. Die franz. Satzſtellung nöthigt außerdem den Sprecher bei jedem Satze, den er deutſch denkt, eine Analyſe der Satzbeſtandtheile vorzunehmen und ſie franzöſiſch an einander zu reihen. Faßt der Deutſche den Nebenſatz: „Wenn man die Gallier mit blindem Ungeſtüm ſich auf die Römer ſtürzen ſieht“ zwiſchen Pronomen und Zeitwort wie in einem Rahmen zuſammen, ſo analyſirt der Franzoſe genau nach den Abhängigkeitsverhältniſſen: Quand on voit (qui?) les Gaulois (quoi faire?) se précipiter (où?) sur le Romains (de quelle manière) avec une fougue aveugle. Die logiſche Ordnung dieſer Frage muß im Kopfe fertig ſein, ehe der Satz geſprochen werden kann. Das Sprechen erfordert endlich Kenntnis der Grammatik, leiſtet aber hierin den nicht hoch genug anzuſchlagenden Dienſt, daß es den Schüler vom Buche, vom Buchſtaben losreißt, ihn in das friſche Leben taucht, und zu einer geiſtigen Turnübung zwingt, in welcher er die gewonnenen Kräfte erproben und entwickeln ſoll, wo es unter dem fortwährenden Commando „raſch, präcis!“ gilt, den Torpor abzuſchütteln und mit Zunge wie Kopf gleich ſchnell bei der Hand zu ſein. Dabei dürfte vielleicht auch die Lebendigkeit des Franzöſiſchen (⏑⏑⏑⏑:) ein nützliches Correctiv für die etwas ſchwerfälligen Trochäen und Jamben unſerer deutſchen Sprache ſein. Mit dieſen Vortheilen des Sprechenlernens könnten wir uns ſchon begnügen; wir werden aber ſehen, daß die Methode ſelbſt deren noch andere bietet.

Die Hauptaufgabe des franz. Elementarunterrichts iſt die Aneignung der Ausſprache, ein weſentlicher Unterſchied vom lateiniſchen, der allein ſchon die Anwendung der grammatiſchen Methode ausſchließt. Daraus folgt für die Praxis: 1) das Sprachmaterial muß von beſchränktem Umfange ſein und nicht durch gehäufte formale oder ſyntaktiſche Schwierigkeiten (ſ. S. 931) die Aufmerkſamkeit theilen; 2) die Schüler haben dieſes Sprachmaterial durch mündlichen Unterricht in der Claſſe zu lernen; das häusliche Auswendiglernen muß, wenigſtens im ganzen erſten Jahre, wegfallen. In letzterer Hinſicht beſteht noch an vielen Schulen eine traurige Praxis; die Schüler erhalten die in der Claſſe einige male vorgeleſenen fr. Wörter zum häuslichen Memoriren, verfallen dann gewöhnlich auf falſche Ausſprachweiſen und hemmen das Fortſchreiten des Unterrichts durch die jeden Augenblick nöthigen Verbeſſerungen des Lehrers. Die richtige und ſachgemäße Methode weiß von dieſem Uebelſtande nichts; ſie iſt ſchon von Niemeyer (II. 301 ff.) angedeutet worden, ſcheint aber in einigen Theilen Deutſchlands ſo unbekannt zu ſein, daß Zipp, der auf einige Erfahrungen darüber ſtieß, (ſ. die oben angeführte Schrift) dieſelben als eine Entdeckung verkündigen konnte. In preußiſchen Schulen iſt ſie nur denjenigen fremd, welche nicht als Fachmänner zum Franzöſiſchen greifen. Hier ſind die Hauptzüge derſelben:

Untere Lehrſtufe (2 Jahre). — Der ganze franzöſiſche Elementarunterricht beruht nicht auf dem geleſenen, ſondern auf dem gehörten und geſprochenen Worte: der Schüler bekommt das Wort erſt dann gedruckt zu Geſicht, wenn er es vollkommen in ſein Gedächtnis aufgenommen hat. Dieſe Verfahrungsweiſe iſt durch die Rückſicht auf die Ausſprache geboten; ſie wahrt zugleich den für Anfänger ſo wichtigen pädagogiſchen Grundſatz des ſucceſſiven Erlernens. — Die in der Stunde vorzunehmenden Wörter werden deutſch an die Tafel geſchrieben; der Lehrer ſpricht die erſten zwei oder drei laut und langſam franzöſiſch vor und läßt ſie von einzelnen Schülern[28]) ſo lange wiederholen, bis er die Ueberzeugung gewinnt, daß die Claſſe ſie mit richtiger Ausſprache gelernt; dann fährt er mit den folgenden zwei oder drei Wörtern fort, läßt die zuerſt gelernten repetiren u. ſ. w., bis die ganze Tabelle gelernt iſt; die Tafel unterſtützt dabei vortrefflich die Wiederholungen. Man muß ſich anfangs ſchon mit 10—12 Wörtern für die Stunde begnügen. Von einzelnen Wörtern geht man gleichzeitig zu kleinen

[28]) In dem Reg.-Bezirk Erfurt ſoll die gemeinſchaftliche Wiederholung von der ganzen Claſſe gebräuchlich ſein. Es dürften ſich in großen Claſſen Misſtände dabei herausſtellen. ſ. Programm der Realſchule zu Erfurt von 1849.

Sätzen über, welche auf dieselbe Art memorirt werden und wobei man besonders auf geläufige echtfranzösische Modulation zu achten hat. Eine Vernachläßigung der letztern Uebung rächt sich später immer durch das holperige, unbeholfene Lesen der Schüler. Die Sätze werden theils aus dem Buche[29]) genommen, theils, und das muß schon im zweiten Semester eine Hauptübung zur Erlernung der Formenlehre sein. von dem Lehrer frei gebildet, von den Schülern übersetzt, wiederholt und memorirt. Diese ersten Anfänge der Sprechübung müßen frühzeitig gesteigert werden durch Stellung von franz. Fragen, auf welche man unmittelbare franz. Antworten verlangt. Es ist daher auch nothwendig, mit dem Zeitwort recht frühzeitig zu beginnen. Für die Stoffe der Sätze gilt das didaktische Princip: „Wenn auch vom ersten Tage an ganze Sätze zu geben sind, so darf doch nichts darin vorkommen, was vorläufig unverstanden gelernt werden müßte." Um die Orthographie zu fixiren, ist es nicht nöthig, das Buch in jeder Stunde zur Hand zu nehmen; zu schriftlichen Uebungen diene die Tafel und zuweilen ein kleines Dictat. Im zweiten Jahre müßen auch kleinere zusammenhängende Stücke memorirt werden.

Mittlere Lehrstufe (2 Jahre). — Die Aufgabe dieser Stufe ist Erweiterung der Wortkenntnisse und vollständige Aneignung der Formenlehre; von der Syntax wird nur soviel dazu genommen, als nöthig ist um von den Wörtern und Formen eine hinreichende Anschauung im Satze zu gewinnen. Die Schüler bringen schon genug Kenntnis der Aussprache mit, um auch häusliches Memoriren der Wörter zu gestatten; alle übrigen Satz- und Memorirübungen geschehen in der Classe; es muß dabei der Angelpunct des Französischsprechens, die Stellung der Pronomina und Negationen beim Verbum ganz speciell berücksichtigt werden. — Das hier eintretende Lesebuch wird zu folgenden Uebungen benutzt: 1) die einzelnen Sätze verwandelt man in Fragen und Antworten. 2) Kleinere Stücke werden in der Classe memorirt. Man hüte sich jedoch vor den einfältigen Anekdoten, die in manchen Lesebüchern figuriren. 3) Passende Stücke (historische) werden zu Hause schriftlich übersetzt und in der Classe mündlich retrovertirt. Es ist dabei nach den Erfahrungen alter Praktiker[30]) für die Schüler höchst anregend, wenn bei geschlossenen Büchern und Heften einer der Schüler die einzelnen Sätze deutsch vorliest und ein anderer sie französisch übersetzt. 4) Selbstverständlich werden die Stücke neben den mündlichen Uebersetzungen auch zu Leseübungen benutzt; dafür gilt jedoch auf dieser Stufe durchgehends der Grundsatz: „Jeder Satz, jedes Stück muß zuerst von dem Lehrer vorgelesen werden, ehe der Schüler an die Reihe kommt." Nur so ist in der Aussprache ein sicheres Resultat zu erhalten. — Im zweiten Jahre (an preuß. Realschulen in der Tertia) tritt zu diesen Uebungen noch eine andere: der Lehrer wählt ein nicht im Lesebuch stehendes kleineres Stück (eine kleine Erzählung, eine einzelne historische Thatsache), läßt die etwa unbekannten Wörter memoriren und liest dann das ganze Stück vor, worauf die Schüler den Inhalt deutsch und französisch wiederholen. Ueber das Anregende dieser Uebung stimmen alle Fachmänner überein.

Höhere Stufe (4 Jahre). Erste Hälfte: Die Uebungen der vorhergegangenen Stufe steigern sich nach der Qualität. 1) Bei der Erweiterung der Wortkenntnis tritt die Synonymik hinzu. 2) Bei der Lectüre erweitert sich die Fragestellung von der Umformung einzelner Sätze zu Inhaltsangaben oder zu Nacherzählungen von kleinern That-

[29]) Von der unendlichen Menge inhaltsloser geisttödtender Sätze zu geschweigen, kommen bei der Wahl derselben in mehreren franz. Elementarbüchern die abenteuerlichsten pädagogischen Misgriffe vor; so enthält Magers Sprachbuch eine Reihe von Hegelschen Sätzen, das Elementarbuch von Michaelis, gewiß ohne Absicht, pantheistische. Der Inhalt der Sätze muß wenigstens bei der Mehrzahl aus dem Schulkreise genommen oder auch sonst instructiv sein (s. Wageler, Ueber die Auswahl des Uebungsstoffes in den fr. Elementarbüchern. Herrigs Archiv. 1854. II). Es ist schon früher darauf hingewiesen worden, daß allmählich eine Anzahl von Wörterfamilien in Sätzen verarbeitet werden müßte.

[30]) s. Bonn, Grundzüge einer allgemeinen Methode ꝛc. Aachen 1853.

ſachen. 3) Declamationsübungen. 4) Memoriren größerer Stücke in der Claſſe; dazu werden nach alter Praxis die Anfangswörter der einzelnen Sätze (oder Verſe) an die Tafel geſchrieben. 5) Retroverſionen, wie früher. Die Stücke ſind etwas größer und ſchwieriger: man kann ſtatt der erzählenden auch einige beſchreibende und zuletzt auch dramatiſche nehmen. 6) Das Vorleſen von zuſammenhängenden Stücken hiſtoriſchen Stiles wird wie früher fortgeſetzt; doch kann der Lehrer füglich (im letzten Jahre) zu einem freien franz. Vortrage über einen Abſchnitt aus der Geſchichte übergehen, deſſen Umfang und Inhalt jedoch dem eingeführten Geſchichtsbuche entſprechen muß. Ueber das Vorgetragene wird jedesmal in der Stunde franzöſiſch examinirt und von Zeit zu Zeit allgemeine Repetition abgehalten. 7) Die grammatiſchen Erörterungen können zuweilen in franz. Sprache geſchehen, um den Beſitz der Terminologie zu conſtatiren. Alle ſchwierigern Puncte der Grammatik und Synonymik müßen deutſch beſprochen werden, weil ſonſt eine ſcharfe Auffaſſung und Analyſe der grammatiſchen Thatſachen unmöglich iſt.[31]) — Zweite Hälfte: Mit der oben bezeichneten Ausnahme findet der größte Theil des Unterrichts in franz. Sprache ſtatt. Die Uebungen der vorherigen zwei Jahre werden fortgeſetzt und einige (1. 2. 6.) qualitativ geſteigert: aus der Synonymik verhandelt man allmählich die gebräuchlichſten der ſchwierigern Abstracta, bei der Lectüre wird franzöſiſch erklärt und interpretirt, dabei ergreift der Lehrer die Gelegenheit, durch Fragen über verſchiedene Zweige der Schulwiſſenſchaften die Ausdehnung des lexikaliſchen Wiſſens zu controliren; es tritt ferner an die Stelle des Vorleſens oder des Vortrages zuſammhängender von den Schülern zu reproducirender Stücke (vgl. oben 6) von Zeit zu Zeit ein freier Vortrag von Seiten der Schüler über leichtere hiſtoriſche Stoffe, auf welche ſie ſich anfangs zu Hauſe vorzubereiten haben, ſpäter (im letzten Schuljahre, früher geht es zu unbeholfen und raubt zu viel Zeit) müßen ſie ſich auch ex tempore über bekannte leichtere Themata ausſprechen können. Um die Selbſtthätigkeit der Schüler anzuregen, müßen ſie auch zuweilen die franz. Interpretation und Expoſition von Gedichten übernehmen; es können dazu ſowohl franzöſiſche als deutſche Gedichte, namentlich Balladen dienen.[32])

Dieſes ſind die Grundzüge einer Methode, die an Schulen, wo das Franzöſiſche die jedem Unterrichte in fremden Sprachen gebührende Stundenzahl hat, zuwege bringt, daß die Schüler die Sprache auf eine naturgemäße und verhältnismäßig leichte Weiſe erlernen, welche ſie von einem großen Theile des Stubenhockens befreit, ſie zu reger Selbſtthätigkeit in der Claſſe anregt und ihnen eine Fertigkeit mitgiebt, die ſie im Leben unmittelbar verwenden können. Die franz. Sprache iſt lebendiges Wort, kein todtes, in Schriftdenkmalen niedergelegtes wie das Lateiniſche; der Unterricht muß dasſelbe auch als ein lebendiges, geſprochenes und zu ſprechendes behandeln. Es iſt abſurd, von vorne herein ſchon von der franz. Ausſprache „geiſtbildende Elemente" zu verlangen, deshalb die zur Aneignung derſelben auf der erſten Stufe nöthige Methode zu verwerfen, die mündliche Geläufigkeit in den Formen, in der Satzbildung unmöglich

[31]) Ueber die Frage, ob franzöſiſch geſchriebene Grammatiken zu gebrauchen ſeien, ſ. Pädag. Revue VI. 1843. Mager nennt dieſe Methode „eine unverſtändige, die man je nach der Stimmung beweinen oder belachen müßte", und erinnert an die mittelalterlichen Thierquälereien unſerer Jugend mit ihrem lateiniſchen Donatus. Man kann ſich Borel's Grammatik, beſonders in ihren Uebungsaufgaben vortrefflich, ſchon gefallen laſſen; aber Gott behüte unſere Schulen vor den andern.

[32]) Man giebt z. B. den Schülern auf, die Bürgſchaft von Schiller genau durchzuleſen und ſich die Haupttheile des Inhaltes für den franz. Vortrag zu merken. Man erhält als Stoffe für die Sprechübung: die Scene im Palaſt, Möros vor dem Tyrannen — die Reiſe zur Schweſter — das Ungewitter und die Zerſtörung der Brücke — der Ueberfall der Räuber u. ſ. w. Für ſtiliſtiſche Uebungen, die man hie und da auch ſchriftlich machen läßt, hat man hier zugleich ein treffliches Material: Erzählung und Beſchreibung, reſumirende Darſtellung oder detaillirte Auseinanderſetzung.

zu machen und so allen spätern Erfolg der mündliche Fertigkeit bezweckenden Uebungen zu vereiteln. Was man dieser Methode Uebles nachgesagt hat, stammt alles aus einer Quelle: aus der einseitigen Anwendung und Auffassung derselben. Die mündliche Handhabung der Sprache ist nur ein Theil des franz. Unterrichts; sieht man darin dessen einzigen Zweck und richtet ausschließlich die Methode darnach ein (es geschieht leider nicht selten), so wirkt letztere verflachend auf den Geist ein, da statt scharfer Begriffe und genauer Auffassung der Wörter nur Redewendungen und äußerlich verarbeitetes onomatisches Material in das Gedächtnis aufgenommen werden. Es ist aber andrerseits, abgesehen von dem anerkannten Irrthum einer später im Leben leichten Erwerbung der Sprechfertigkeit, ein ebenso nachtheiliges Extrem, die Erzielung derselben bei einer modernen Sprache gänzlich auszuschließen. Die Lectüre und die wissenschaftliche Betreibung der Grammatik und Onomatik mit ihrer alle Geisteskräfte anspannenden Gymnastik bilden hier die Vermittelung und liefern in den obern Classen ein vollkommen ausreichendes Correctiv gegen die etwa zu befürchtende Geistesverflachung; es ist schon früher nachgewiesen worden, daß in den untern und mittlern Classen der lat. Unterricht diese Rolle zu übernehmen hat.

Der enge innere Zusammenhang der Methode erfordert eine ununterbrochene Durchführung von unten auf; wo die elementaren Vorbedingungen oder die Glieder der mittleren Reihe fehlen, wird man sie in den obern Classen nur mit Mühe und geringerem Erfolge anwenden können. Es mag dieses auch der Grund sein, weshalb an so vielen Schulen darin nur wenig erreicht wird. „Fertigkeit im mündlichen oder auch nur im schriftlichen Gebrauche wird auch in Realschulen erfahrungsmäßig nicht gewonnen, weil es nicht möglich ist in mitten deutscher Umgebungen. Was in Schulen hierin erreicht werden kann, ist leichtes und sicheres Verstehen des in der fremden Sprache Geschriebenen, eine leidliche Aussprache und ein guter Anfang in correctem schriftlichem Ausdruck," sagt eine Auctorität in diesen Dingen (Landfermann, in dem bekannten Aufsatze „Zur Revision des Lehrplanes" ꝛc. Mützell 1857). Sollte eine consequente Anwendung der angegebenen Methode nicht mehr erzielen können?

2) Die schriftlichen Uebungen. — Untere Stufe. — Orthographische Exercitien an der Tafel, ebenso Compositionen d. h. kleine Sätze zum Uebersetzen in der Classe; werden beide häufig genug gemacht, so sind bei dem fortwährenden mündlichen Extemporiren in der Classe schriftliche häusliche Arbeiten auch an größern Anstalten nicht nöthig. Experientia docebit.

Mittlere Stufe. — Wöchentliche Pensa zur Fixirung der Auswahl von grammatischen Regeln, welche zur Verarbeitung der Formenlehre dienen; letztere wird vorzugsweise mündlich eingeübt. Die orthographischen Uebungen bestehen aus Dictaten; man dictirt den Schülern eine Reihe franz. Sätze oder ein kleines franz. Stück mit bekannten Wörtern in das Heft oder als Composition auf ein Blatt. Die Uebungen an der Tafel werden fortgesetzt.

Höhere Stufe. — Wenn auf den vorhergegangenen propädeutischen Stufen die Schüler das franz. Sprachmaterial praktisch bewältigt und im lateinischen Unterricht ihren Sprachsinn geübt und für wissenschaftlichen Unterricht empfänglich gemacht haben, tritt der Zeitpunct ein, wo sie neben den fortzusetzenden praktischen Uebungen zu einer gründlichen wissenschaftlichen Erfassung des franz. Wortes, der franz. Syntax herangezogen werden sollen. Die schriftlichen Pensa haben sich hier nicht bloß systematisch an die Grammatik anzuschließen, sondern auch die gebräuchlichsten Wörter, welche den Schülern die meisten lexikalischen und synonymischen Schwierigkeiten machen, in systematischer Auswahl zur Anwendung zu bringen; dabei ist die mündliche Correctur ein wesentliches Moment des Unterrichts. In Betreff des deutschen Textes der franz. Pensa haben neuerdings Fachmänner darauf aufmerksam gemacht: „daß die Uebertragung von deutschen Stücken, wie etwa die deutschen Lesebücher oder die Classiker solche bieten,

weit über die Sphäre der Schule hinausgehe.“ Weber und Burguy haben deshalb sehr brauchbare Sammlungen von Aufgaben zusammengestellt, die aus franz. Texten übersetzt sind. Dieser Grundsatz ist für Gymnasien wegen des geringen Umfanges des franz. Unterrichts unbedingt anzunehmen, für Realschulen dürfte jedoch eine Beschränkung desselben eintreten. Denn wird (in der S. 937 ff. angegebenen Weise) hinlänglich Synonymik getrieben, wird bei dem Uebersetzen der franz. Lesestücke auf echtdeutschen Ausdruck, auf deutsch gedachte und geformte, nicht dem Französischen angepaßte Sätze gehalten, läßt der Lehrer die jetzt so häufigen, kurzen, springenden Sätze der franz. Prosaiker, wo es sich eignet, zu vollen kunstgemäßen deutschen Perioden, — die Verzweiflung der franz. Uebersetzer, — zusammenziehen, so muß es wenigstens in der obersten Classe kein allzuschroffer Uebergang sein, wenn die Schüler ihre gewonnenen Kräfte, ihre Einsicht in das Verhältnis des beiderseitigen Sprachgeistes an einem classischen deutschen Texte einmal erproben.[35]) — Auf der höhern Lehrstufe treten auch freie schriftliche Arbeiten hinzu. Man wähle dazu Briefe, Erzählungen, historische Thatsachen, kleine historische Reden und Beschreibungen, letztere seltener; niemals abstracte didaktische Erörterungen. Jeder Stoff muß dem Schüler aus dem französischen oder aus dem übrigen Schulunterrichte bekannt, jedenfalls aber leicht zugänglich sein. Hierzu kommen noch Extemporalien über grammatische Regeln und schriftliche Nacherzählungen vorgelesener oder vorgetragener Stücke. An einigen Anstalten haben die Schüler über die eingelieferten freien Arbeiten jedesmal auch mündlich freien Vortrag zu halten.

3) **Die Lectüre.** α) Beziehungen zur Grammatik. Soll in dem franz. Unterricht ein gedeihlicher Organismus an die Stelle eines geistverflachenden Mechanismus treten, so müßen alle einzelne Factoren desselben in einer innigen Wechselwirkung zu einander stehen: eine Lectüre, die bloß Kenntnisnahme der Schriftsteller und der literarischen Ideen bezweckt, ein grammatischer Unterricht, der bloß auf die Beispiele des Lehrbuches sich stützt, eine mündliche Uebung der Sprache, die bloß aus Phraseologie besteht, ohne sich an die Lectüre anzuschließen, sind eben so viele Extreme, welche das Resultat des ganzen Unterrichts in Frage stellen. Die Lectüre soll das Triebrad sein, welches mit einem alles umschlingenden Bande den ganzen Unterrichtsorganismus in Bewegung hält. Für die Verbindung der Grammatik und Lectüre stellt Scheibert das Princip auf: „Beobachten, die Beobachtung zur festen Vorstellung erheben, sie wieder im Lesestoff aufsuchen und erkennen lassen und sie damit schon zum eigenen Thun verwenden. Jedes neue, auch das kleinste Sprachgesetz werde der Sprache abbeobachtet, und nicht aus einem Beispiele eine Regel gemacht, sondern die Regel sei das Ergebnis vieler Beispiele; die feste Ueberzeugung werde durch solches Unterrichten gegeben, daß jede Sprachregel eben eine Regel sei, die man aus der Sprache genommen habe.“ Es muß jedoch bemerkt werden, daß dieses Gesetz kein ausnahmsloses ist. Die Selbstthätigkeit, das Selbstbeobachten ist ja der Hauptzweck, und dieser wird ebenfalls erreicht, wenn man zuweilen die Schüler zu den Angaben der Grammatik z. B. über die Conjunctionen, Präpositionen und drgl. als häusliche Arbeit Beispiele im Lesebuch suchen läßt, aus welchen sie den grammatischen Gebrauch in der Classe genau zu rechtfertigen haben. Mager (a. a. O. 414) sagt hierüber: „Indem der Schüler bei jedem Satze, den er darauf ansieht, ob er ein Beispiel zu der eben in Rede stehenden Regel sei, die Regel selbst wieder überdenken muß, prägt er sich dieselbe fester ein, als es durch bloßes wiederholtes Ueberlesen geschehen könnte; dadurch daß die Schüler gleichsam Mitarbeiter an der Grammatik ihrer Classe werden, interessiren sie

[35]) Es dürfte wohl aus naheliegenden Gründen zu empfehlen sein, dazu zuweilen prosaische Stücke des deutschen Lesebuches der Classe zu nehmen. Gegen die Wahl von deutschen dramatischen Stücken „Lessings: Minna von Barnhelm, Schillers: der Neffe als Onkel u. a.“ läßt sich nichts einwenden.

sich für die Grammatik, auch entsteht so ein Certiren mit den besten Folgen." — Da die Lectüre außerdem zu Worterklärungen, Sprechübungen, Uebersetzungen benützt wird, so hat ein überlegender Pädagog des alten Ratichs goldene Regel: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal" zu beachten; also die Lesestücke exclusive bald zu diesem bald zu jenem Exercitium zu verwenden. Die cursorische Lectüre, wenn man eine solche zulassen will, macht davon eine Ausnahme, weil es hier bloß auf die rasche Ueberwindung einzelner Textesschwierigkeiten ankommt und von jenen Uebungen nur bei anregenden, frappanten Beispielen Gebrauch gemacht werden soll.

β) Cursorische und statarische Lectüre. Die cursorische Lectüre in der eben bezeichneten Weise aufgefaßt, eignet sich in beschränktem Maße nur für die beiden obersten Classen, wo sie zur Aneignung von literarischen Kenntnissen, jedoch vorzugsweise privatim, angewendet werden kann; für die übrigen Classen schließt unsere Lehrmethode dieselbe aus, da sie überall die Lesestoffe zu den verschiedensten Sprachübungen zu benützen sucht. Scharfblickende Schulmänner haben schon längst in ihrer zu frühzeitigen Anwendung einen pädagogischen Fehler erkannt. In der That, wozu soll das Schnell- und Vielleſen dienen? „Um unfehlbar eine Fertigkeit im Verstehen zu erzielen," sagt Niemeyer. Genau besehen, liegt hierin nur die Erfahrung, daß sich durch das unaufhörliche Wiederkehren die Wörter und Constructionen dem Gedächtnisse allmählich einprägen. Gewinnt man aber dasselbe Resultat nicht viel sicherer, consequenter und intensiver, wenn der Schüler von einem beschränkten Lesestoffe jedesmal das onomatische Material vollständig in sein Gedächtnis aufnimmt und bei den mündlichen Uebungen das Verständnis der Constructionen durch Selbstbethätigung erlangt? Das gewöhnliche cursorische Lesen ist überhaupt ein Arbeiten auf's Gerathewohl hin, eine Lähmung des gründlichen Sprachunterrichts, eine Vorschule für Leihbibliotheken, eine Zuflucht für Dilettanten. „Die übereilte und übereilende Lectüre," sagt v. Raumer (III. 110)," verführt die Schüler zur Oberflächlichkeit, zum Errathen des Sinnes, ja zum Ueberspringen des Schwierigen, woraus sich in spätern Jahren eine ohnmächtige, tantalische Genußsucht entwickelt." Die Realschule muß diese ihr so nahe liegende Gefahr vor allem vermeiden; sie mag die lateinischen Schriftsteller cursorisch lesen und über deren Inhalt die sprachliche Seite hintansetzen; bei der franz. Literatur, vor allem bei der modernen, muß das umgekehrte Verfahren eintreten; so lange dieses Grundgesetz nicht allgemein anerkannt und durchgedrungen ist, wird der franz. Unterricht ein Verderbnis für gediegene Geistesbildung, ein Vehikel aller schlimmen französischen Einflüsse sein.

Die franz. Lectüre soll also in den meisten Classen statarisch sein: jeder Lesestoff soll grammatisch vollständig verstanden und zu praktischen Sprachübungen ausgebeutet werden; doch ist dabei die alte Capitalregel Sturms zu beachten: ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur! Dieses schließt nicht aus, daß zuweilen ein Stück bloß des Uebersetzens wegen gelesen werden kann; nur muß die Uebersetzung jedesmal echt deutsch, gut stilisirt, ein Gewinn für den deutschen Unterricht sein. Statarisches Lesen mit vollständiger Interpretation, mit Wort- und Textescritik ist nur auf der obersten Stufe an der Stelle; Andeutungen darüber sind schon früher gegeben worden.

γ) Grundsätze für die Wahl der franz. Lectüre. Es kann hier weder die franz. Schullectüre in Deutschland, jenes vielköpfige monstrum horrendum ingens, einer Kritik unterzogen werden, noch auch das Detail der verschiedenartigen Untersuchungen, welche zur Aufstellung der folgenden Grundsätze geführt haben, Platz finden; beides würde ein specielles Werk verlangen. Ohnehin wird der Leser, welcher die Fäden der bisherigen Auseinandersetzungen zusammengehalten hat, mehrere nothwendige Consequenzen derselben für die Wahl der Lesestoffe auch ohne weitere Fingerzeige erkennen und mit den gegebenen Handhaben eine Kritik der vorhandenen Lectüre selbst anstellen können.

1) Die französische Schullectüre hat die Kenntnis der Sprache, nicht die der literarischen Ideen zu vermitteln; sie muß also sprachlichen Zwecken angepaßt werden.

(Dieser Satz findet nur eine Ausnahme in den obersten beiden Classen, wo auch eine Textsammlung zu einer mit den Hauptepochen und Hauptschriftstellern (!) sich beschäftigenden Literaturgeschichte vielleicht gestattet werden dürfte.)

2) Die prosaische Lectüre muß die Hauptmasse der Lesestoffe bilden. Es ist also ausschließliches oder überwiegendes Lesen von poetischen oder dramatischen Stoffen in mehr als einem Semester hintereinander zu verwerfen.

3) Die Lectüre muß Gelegenheit geben, die verschiedenen Stilarten und das damit verbundene onomatische Material, so vollständig als es auf Schulen nöthig ist, kennen zu lernen.

4) Das Princip der Succession verlangt, daß zuerst Historisches, dann Beschreibendes und Didaktisches, zuletzt Dramatisches und Poetisches gelesen werde.

5) Das Princip der Succession verlangt ferner, daß man zuerst die leichtere Prosa des 17. und 18. Jahrhunderts, dann die des 19. studire.

6) Die Lectüre muß auf das Land, den Nationalcharakter und die Geschichte der Franzosen Rücksicht nehmen (was ohne Beeinträchtigung ihrer praktischen Zwecke geschehen kann).

7) Die modernen französischen Geschichtschreiber und Romanciers eignen sich nur in Auszügen für die Jugend.

8) Bei der Lectüre treten literarische Zwecke erst in den beiden obersten Classen, jedoch niemals als Hauptsache, hinzu. Die Wahl muß hier die modernen Dichter nur in beschränktem Maße und vorzugsweise das ältere classische Drama treffen. (Die neue Unterrichts- und Prüfungsordnung der preuß. Realschulen verlangt ausdrücklich von dem Abiturienten, Fertigkeit im Uebersetzen ausgewählter Stellen aus prosaischen und poetischen Werken der classischen Periode.)

9) Canon für die classischfranzösische Lectüre: Corneille, le Cid, Horace, Polyeucte, Cinna; Racine: Athalie, Iphigénie, Britannicus, Mithridate (Phèdre? nach einigen Pädagogen wegen der ethischen Grundlage); Molière: l'Avare, le Misanthrope; für Privatlectüre: Corneille, le Menteur; Racine, les Plaideurs; Molière, le Tartuffe, les Femmes savantes, le Bourgeois gentilhomme, le Malade imaginaire; Regnard, le Joueur; Piron, la Métromanie. Es sei noch bemerkt, daß sich zu gleichzeitiger Lectüre le Lutrin und einige Satyres und Epitres von Boileau eignen; wie man bei dem jetzigen Standpuncte der Kritik und der Kenntnisse der altfranz. Literatur noch dessen Art poétique mit den alten Commentaren lesen kann, ist ein Räthsel.

10) In den beiden obern Classen tritt als sprachlicher Zweck der Lectüre die Kenntnisnahme des modernen Französisch in den Vordergrund. (Es sind dabei die Grundsätze 2) und 3) oben zu berücksichtigen.)

11) Die Beziehungen der modernen franz. Schriftsteller zu den Zeitleidenschaften und zu der Zeitgeschichte müssen überall bei der Wahl von Stoffen aus ihren Werken ein entscheidendes ethisch-pädagogisches Kriterium liefern.

12) Lesestoffe, die ohne Gehalt und Charakter blos zu stilistischen Uebungen dienen können, sollen nicht gewählt werden: Inhalt und Sprache müssen gleich vortrefflich und mustergültig sein. (Einige Pädagogen verlangen zuweilen ein Ausnahmebeispiel, „damit die Schüler sich daran ärgern.“)

13) Echt Nationales, wenn es auch schroff und in ad hoc zurechtgelegten Thatsachen ausgesprochen ist, kann zugelassen werden, weil fremde scharf ausgeprägte vaterländische Gesinnung als Beispiel anregend auf die Jugend wirkt und der Lehrer zu dem Thatsächlichen die Correcturen geben kann; dagegen soll alles fern gehalten werden, was antinationale Sympathien erregen und durch die Form und Darstellung so auf deutsche Leser wirken kann, wie es auf französische wirken soll. [84])

[84]) Ueber diesen höchst wichtigen Punct vgl. Mager: die genetische Methode ꝛc. S. 186 ff. Es werden hierin in neuester Zeit, durch die herrschende Wuth des Bücherschreibens veranlaßt,

14) Die Lectüre des modernen franz. Drama's ist ganz auszuschließen. Gründe: die Conversationssprache gehört nicht auf die Schule, sie wird auch nicht aus Dramen gelernt; das moderne Lustspiel ist der Ausdruck einer leichtfertigen raffinirten Lebensphilosophie; das Trauerspiel ein Ausdruck verkehrter literarischer Richtungen oder eine mittelmäßige Nachahmung der alten Meister.[35])

15) Da die modernen franz. Schriftsteller nicht zu ideologischen Studien an Schulen dienen können, so ist es nicht nöthig ihren Geist an ganzen Werken kennen zu lernen, und eine für praktische und ethische Zwecke eingerichtete Auswahl von dem Inhalte nach abgerundeten Auszügen die passendste prosaische Lectüre für die obern Classen (s. dazu oben 2), 3), 7) und den Artikel von Prof. Wildermuth über Chrestomathien). — Zur Berichtigung einiger unbestimmten Begriffe hierüber muß bemerkt werden, daß jeder wirkliche oder vermeintliche Nachtheil des Fragmentarischen in allen historischen und descriptiven Stücken deshalb wegfällt, weil sie Ergänzungen zu dem übrigen geographischen, ethnographischen und historischen Unterrichte liefern. Die „abgerissenen" Stücke erscheinen da als Theile eines organischen Ganzen, und es versteht sich von selbst, daß man deren Bildungswerth und praktische Brauchbarkeit nicht mit der Elle nach der Länge oder Kürze abmessen darf.

c) Modificationen für Gymnasien. Die vorangegangenen Besprechungen hatten zum Gegenstand einen vollständigen, allen Forderungen des bürgerlichen Lebens, der Pädagogik und der Wissenschaft entsprechenden franz. Unterricht, wie ihn die Real- und Bürgerschulen, wenn sie tüchtige Lehrkräfte und gebührende Zeit (nach den Erfahrungen aller aufrichtigen Fachmänner mindestens 5 Stunden wöchentlich in jeder Classe) darauf verwenden, zu geben vermag. Damit ist gesagt, daß das Gymnasium nur einen lückenhaften für jene Forderungen nicht ausreichenden franz. Unterricht bietet. In der That hat die außerordentlich beschränkte Unterrichtszeit für das Französische (15, ja 10 oder 8 Stunden in Bayern und sonst, neben 76 bis 80 lateinischen Stunden wöchentlich) die gewöhnliche Folge, daß gewissenhafte Lehrer, die etwas ganzes leisten wollen, die eine oder andere Seite des Unterrichts, Grammatik, praktische Uebung, Lectüre, einseitig cultiviren oder andere von allem etwas treiben wollen und mit dem besten Willen zusammen wenigs erzielen. Hier ist für Gymnasien die Klippe des franz. Unterrichts. Die Nothwendigkeit, für die Integrität der Nationalbildung und des Nationalcharakters in der überwiegend classischen Bildung eines Theiles des Volkes eine Stütze zu haben, die zugleich das Gleichgewicht zwischen dem Traditionellen und dem überstürzenden Fortschritte der Gegenwart aufrecht hält, läßt eine dem Zwecke der Gymnasien nachtheilige Erweiterung des Französischen nicht als wünschenswerth, und daher auch die selbst an den bestbestellten Gymnasien den Realschulen weit nachstehenden Leistungen im Französischen nicht als Vorwurf erscheinen. Es fragt sich nur, ob die Methode bei größerer Concentration und genauerer Umschreibung des Erreichbaren nicht wenigstens qualitativ ganz befriedigende Resultate zu Wege bringen könnte? Diese Möglichkeit liegt schon in der unbestreitbaren Thatsache, daß die Schüler der obern Classen an Gymnasien durch den classischen Unterricht weit befähigter sind als die der Realschulen, wissenschaftliche franz. Grammatik und Onomatik gründlich zu treiben. Nehmen wir zu dieser Erwägung noch die nöthigen Rücksichten auf den Umfang des

noch immer so unglaubliche und unverzeihliche Misgriffe gemacht, daß man beinahe zu dem Schlusse kommen könnte, dem deutschen Schulmeister und Philister komme der modernen franz. Literatur gegenüber der gesunde Menschenverstand abhanden: er greife wie ein Kind oder vielmehr wie ein Neuling, dem noch ein Stück von der Eischale der Barbarei anklebt, zu den grellfarbigsten buntesten und einfältigsten Sachen.

[35]) Ponsard mit seiner Lucrèce macht keine Ausnahme. Die Kritik wirft ihm mit Recht vor: ängstliches äußerliches Copiren eines historischen Stoffes ohne innere Durchdringung desselben, fehlerhaftes sachliches Detail, zu wenig Handlung und Contrast, zu oberflächliche Charakterzeichnung. — Man ziehe die echten Classiker vor.

franz. Unterrichts und auf deſſen Verhältnis zu dem übrigen Schulorganismus, ſo dürften ſich für die Methode folgende Fingerzeige ergeben: 1) In den untern und mittlern Claſſen findet die Aneignung der Formenlehre und der lexikaliſchen Kenntniſſe in derſelben praktiſchen Weiſe wie an der Realſchule ſtatt (ſ. oben). 2) Alles Etymologiſiren fällt in dieſen Claſſen weg (vgl. S. 932). 3) Bei der Auswahl von ſyntaktiſchen Regeln für dieſe Claſſen hat man darauf zu achten, daß die entſprechenden lateiniſchen im lateiniſchen Unterricht vorhergegangen ſind. Es haben z. B. die Quintaner keine ſyntaktiſchen Schwierigkeiten im Franzöſiſchen zu bewältigen, die ſie im Lateiniſchen erſt in Quarta zu löſen erhalten. Für formale Schwierigkeiten gilt dasſelbe Princip. Fehler dagegen können zum Theil ſelbſt lähmend auf den claſſiſchen Unterricht einwirken. 4) Mit Rückſicht auf das lateiniſche und griechiſche Gedächtnismaterial muß das franzöſiſche genau berechnet werden, um die Schüler vor Ueberbürdung zu ſchützen. Nach meinen darüber geſammelten Erfahrungen hat die Quinta aus der Grammatik allein ungefähr 1000 neue latein. Wörter zu lernen, daneben 1200 von der Sexta zu wiederholen und noch dazu die Wörter des Uebungsbuches zu memoriren; daneben kann der franz. Unterricht, wenn er geziemend auf die Ausſprache hält, nicht mehr als 650—700 Wörter bewältigen; und dieſes iſt im Verhältnis zum Lateiniſchen genug.[36]) In Quarta tritt das Griechiſche hinzu und das Franzöſiſche verliert eine Stunde; der Memorirſtoff müßte alſo bedeutend beſchränkt werden, wenn nicht die erzielten Fortſchritte in der Ausſprache die Aneignung desſelben erleichterten. Doch kann in dieſer und in der folgenden Claſſe die Zahl von 500 franz. Wörtern nicht überſchritten werden, weil die Formenlehre zu viel Zeit beanſprucht. — Den vielen nach Abſolvirung dieſer beiden Claſſen in das Leben übergehenden Schülern würde der franz. Unterricht, nach den bezeichneten Grundſätzen eingerichtet, gerade das mitgeben, was ſie am beſten brauchen und weiter cultiviren können: eine Kenntnis von 16—1700 franz. Wörtern, der Formenlehre und der wichtigſten ſyntaktiſchen Regeln und die Befähigung zur Lectüre von leichtern Proſaikern. 5) In den obern Claſſen fallen zunächſt alle zu Sprechübungen dienenden größern Uebungen weg, weil ſie zu viel Zeit verlangen; die übrigen Exercitien für den mündlichen Gebrauch bleiben dieſelben wie in der Realſchule (vgl. oben). 6) Die ſchriftlichen Penſa ſchließen ſich wie in der Realſchule der wiſſenſchaftlichen Grammatik an, concentriren ſich jedoch auf den hiſtoriſchen Stil; die Aufgaben dazu werden franz. Hiſtorikern entnommen. 7) Alle größern ſchriftlichen Arbeiten fallen weg; beibehalten werden die Dictate und größern Extemporalien. 8) Für die Lectüre gelten dieſelben Grundſätze wie an der Realſchule; nur muß die Interpretation ſchwieriger Sprachſtoffe, die in den obern Gymnaſialclaſſen vorzugsweiſe zu wählen ſind, früher beginnen.

d) Modificationen für Mädchenſchulen. Allen Pädagogen iſt der franz. Unterricht an den Mädchenſchulen, beſonders an den Penſionaten, mit Recht ein Stein des Anſtoßes; denn mit Hintanſetzung aller höheren Bildungszwecke, ſtellt er ſich die Fertigkeit in der Converſationsſprache zur Hauptaufgabe. In Folge deſſen iſt der Unterricht, häufig in der Hand von gebornen Franzöſinnen, zu einer mechaniſchen Aneignung von trivialen Redensarten und gedankenloſen Phraſen geworden. Karl von Raumer nennt dieſe Unterrichtsweiſe mit Entrüſtung eine Dreſſur in leerem Gewäſch

[36]) Gegen alle geſunde Pädagogik und zum größten Nachtheile der Gymnaſien iſt in mehrern franz. Elementarbüchern nicht die Wiederholung und ausgedehnte Verarbeitung der Memorirſtoffe in Sätzen die Hauptſache, ſondern eine athemloſe Hetzjagd nach neuen Wörtern. Es liegt mir ein Schulbuch der Art vor, in welchem nicht wenige kurze Aufgaben, 60, 40, 70, 30, 50 u. ſ. w. neue Wörter nach einander enthalten, und den Quintanern das Auswendiglernen von beinahe 2000 franz. Wörtern zugemuthet wird! Was nützt es, wenn die Uebungsſätze dazu dem Inhalte nach vortrefflich gewählt ſind? Begeht nicht trotzdem die Kritik eine Sünde an der Jugend, wenn ſie aus Rückſicht auf die gewiß ehrenwerthen Verfaſſer ſolche Bücher zur Einführung empfiehlt?

und ſagt von den Folgen: „Haben die Kinder nur erſt durch ſolche Dreſſur einige Fertigkeit in franzöſiſcher Floskeleonverſation erlangt, ſo übertragen ſie dieſe todte Manier auf die Mutterſprache und ſprechen gefühl- und gedankenlos in deutſchen Phraſen.“ Selbſt auf den obern Claſſen dieſer Schulen iſt das Erzielte ſo oberflächlich, daß die Schülerinnen häufig nicht im Stande ſind, einen franz. Brief, eine kleine ſchriftliche Nacherzählung ohne grobe Fehler zu machen. Was ſoll dagegen geſchehen? Der Unterricht kann nicht, allem weiblichen Weſen widerſtrebend, vorwiegend grammatiſch werden; die mündliche Handhabung der Sprache bleibt alſo Hauptſache, ſelbſt wenn die Rückſichten auf das ſpätere Leben und der Wunſch der Eltern dieſes nicht erforderten. Aus dieſem Grunde hat die Methode vor allem darnach zu ſtreben, die mündlichen Uebungen ſo bildend als möglich zu machen; und hierin kann noch ſehr vieles geſchehen. Anhaltspuncte: 1) Die Converſationsſprache fällt weg (mit Ausnahme des Allernothwendigſten), und an die Stelle tritt Uebung des mündlichen Gebrauches der Sprache an franzöſiſchen Texten, nach der früher angegebenen Methode. 2) Dieſe Texte müßen dem Alter und der Bildungsſtufe der Schülerinnen angemeſſen ſein, niemals einen trivialen, ſondern ſtets einen anregenden, intelleetuell oder ſittlich-religiös bildenden Stoff enthalten. — Die Wahl und Herſtellung von tüchtigen Leſebüchern für Töchterſchulen ſteht demnach bei der ganzen Frage vorn an. 3) In der Lectüre muß das erzählende, hiſtoriſche und beſchreibende Element vorwalten. 4) Es finde kein Unterricht in der franz. Literaturgeſchichte ſtatt; die Schülerinnen erhalten dadurch nur hohlen Wiſſensdünkel über Nomenclaturen von Schriftſtellern, die ſie nicht geleſen haben. 5) Das Memoriren ſchöner Stellen und Gedichte iſt für Mädchen der beſte Literaturunterricht und nicht zu vernachläßigen. 6) Kinderſchauſpiele ſind gänzlich auszuſchließen; moderne Dramen und ſelbſt die älteren claſſiſchen eignen ſich zur Lectüre beſſer in Auszügen. 7) Der grammatiſche Unterricht muß ſich nur mit den Hauptregeln befaſſen. — Der entſetzliche Schematismus, den ſo viele franz. Lehrerinnen mit Satzanalyſiren nach Manier der franz. Schulen treiben, iſt eine wahre Plage für die Schülerinnen und ein Ruin für ihre Geiſtesfriſche und Lernfreudigkeit; es ſei hier beſonders darauf aufmerkſam gemacht. Mit allem ihrem Wiſſen von propositions copulatives, modificatives, circonstancielles, déclaratives, négatives u. ſ. w. lernen die Schülerinnen keinen einzigen Satz ſelbſt produciren. 8) Die ſchriftlichen Uebungen ſind dieſelben wie auf der untern und mittlern Stufe der Realſchule; nur in der oberſten Claſſe kommen Uebungen im franz. Briefſtil und in Nacherzählungen geleſener oder gehörter franzöſiſcher oder deutſcher Stücke hiſtoriſchen oder erzählenden Inhalts hinzu. Beſchreibungen ſind meiſtens zu ſchwer. Mit Ausnahme von Briefen müßen freie franz. Arbeiten ganz wegfallen: nach meinen Erfahrungen bei Prüfungen von Lehrerinnen haben dieſe ſelbſt große Mühe, darin nur ziemlich Befriedigendes zu leiſten. 9) Bei dem Ueberſetzen aus dem Franzöſiſchen muß die Mutterſprache nicht in den Hintergrund gedrängt werden, ſondern in ihre vollen Rechte treten, der deutſche Ausdruck überall muſterhaft ſein. Es iſt dieſes das beſte Mittel, um die angeborene Flüchtigkeit und Gedankenloſigkeit der Mädchen zu fixiren und die Mutterſprache vor den Nachtheilen der angewöhnten franzöſiſchen Ausdrucksweiſen zu ſchützen. — Es läßt ſich nicht läugnen, daß der franz. Unterricht an Töchterſchulen, ohne wiſſenſchaftliche Grundlage und Tendenz, ſelbſt bei der beſten Methode keinen bedeutenden Gewinn abzuwerfen vermag; er wird jedoch in deutſchen Händen weit mehr Garantien bieten als in franzöſiſchen, und namentlich mehr als in den belgiſchen und franzöſiſchen Penſionaten, jenen geſchäftsmäßigen Abrichtungsanſtalten, welche die unbeſonnene Eitelkeit der Eltern noch fortwährend mit der Blüte unſerer weiblichen Jugend beoölkert.

Dr. J. Baumgarten.

Verzeichnis der Artikel.

Director, v. Deinhardt. S. 1.
Disciplinarverfahren gegen Lehrer, v. Stirm. S. 11.
Dispensation, v. Kern. S. 18.
Distrietsſchulen, ſ. Schulbezirk.
Domſchulen (Stiftsſchulen), v. Kämmel. S. 20.
Doppelunterricht, v. Riecke. S. 21.
Dorfſchule, ſ. Landſchule.
Dramatiſche Aufführungen, v. Heiland. S. 25.
Dreſſiren, ſ. Abrichten.
Drohung, ſ. Strafen.
Ductus, ſ. Schreibunterricht.
Dummheit, v. Hauber. S. 30.
Duzen, ſ. Achtung.
Dänemark, ſ. Scandinavien.

E.

Eckel, ſ. Abneigung.
Egoismus, ſ. Selbſtſucht.
Ehe, v. Palmer. S. 32.
Ehrenrechte der Lehrer, v. Kern. S. 39.
Ehrerbietung, ſ. Achtung.
Ehrgefühl, Ehrtrieb ꝛc., v. Palmer. S. 44.
Ehrlichkeit, v. Hauber. S. 56.
Ehrtrieb, ſ. Ehrgefühl.
Eigenheiten, v. Hauber. S. 60.
Eigenliebe, ſ. Selbſtgefühl.
Eigenſinn, v. Ziller. S. 61.
Eigenthumstrieb, v. Grube. S. 65.
Einbildungskraft, ſ. Phantaſie.
Einfälle, v. Hauber. S. 67.
Einflüſtern, v. Lange. S. 68.
Einheitstabelle, ſ. Rechenunterricht.
Einhelfen, ſ. Einflüſtern.
Einladungsſchriften, ſ. Programme.
Einſperren, ſ. Strafen.
Eintritt der Schüler, ſ. Aufnahme.
Einüben, v. Schmid. S. 69.
Eitelkeit, v. Schmid. S. 72.
Elementarbücher, v. Heydemann. S. 75.
Elementarſchule, v. Flashar. S. 82.
Emancipationsſtreit, ſ. Schule, Verhältnis zur Kirche.
Empfindlichkeit, v. Hauber. S. 108.
Empfindſamkeit, Sentimentalität, v. Hauber. S. 110.
England, ſ. Großbritannien.
Engliſche Sprache, v. Gantter. S. 113.
Entfernung vom Amt, ſ. Disciplinarverfahren.
Entlaſſung der Schüler, v. Hirzel. S. 126.
Entwicklung, v. Deinhardt. S. 130.
Entwicklungsperiode, v. Köhler. S. 135.
Entziehung von Genüſſen, ſ. Strafen.
Ephorus, ſ. Schulregiment.
Ephorus, an einem Erziehungsinſtitut, ſ. Lehrer, Arten von Lehrern.
Erasmus, v. Lange. S. 144.
Erbſünde, v. W. Baur. S. 152.
Erfahrung, ſ. Pädagogiſche Erfahrung.
Erhaltung der Schulen, ſ. Errichtung und Erhaltung der Schulen.
Erholung, v. Flashar. S. 163.
Erkenntnisvermögen, v. Deinhardt. S. 171.
Erkenntnisweiſen, ſ. Erkenntnisvermögen.
Ermunterung, ſ. Aufmunterung.
Erneſti, Johann Auguſt, v. Eckſtein. S. 193.
Erneuerung, ſ. Taufgnade.
Ernſt, ſ. Erzieher.
Errichtung und Erhaltung der Schulen, v. Lange, S. 197.
Erwerbſchule, ſ. Induſtrieſchule.
Erzieher, v. G. Baur. S. 225.

Erziehung, v. Palmer. S. 244.
Erziehung, verkehrte Richtungen in derſelben, v. G. Baur. S. 261.
Erziehungsanſtalten, v. Strebel. S. 275.
Erziehungskunſt, v. Ziller. S. 282.
Erziehungsperioden, ſ. Altersſtufen.
Erziehungspflicht und -recht, v. Fiashar. S. 283.
Erziehungsprincipien, v. Palmer. S. 287.
Erziehungstalent, Takt, v. G. Baur. S. 296.
Erziehungswiſſenſchaft, ſ. Pädagogik.
Ethik (Moral, Sittenlehre), v. Palmer. S. 300.
Evangeliſche Pädagogik, ſ. Pädagogik, ihre Richtungen.
Excolviren, ſ. Compoſition.
Excurſionen, naturgeſchichtliche, ſ. Naturalienſammlung.
Exercitien, ſ. Compoſition.
Expoſition, v. Bäumlein. S. 316.
Extemporalien, ſ. Compoſition.
Externen. S. 320.

F.

Fabel, ſ. Märchen.
Fabrikſchulen, v. Hahn. S. 320.
Fachlehrerſyſtem, ſ. Claſſen- und Fachlehrerſyſtem.
Facultative Fächer, ſ. Unterrichtsgegenſtände, Dispenſation.
Fähigkeiten, ſ. Anlagen.
Falk, Johann Daniel, v. Moller. S. 325.
Falſchheit, ſ. Wahrhaftigkeit.
Familie, Familiengeiſt, Familienſinn, v. Palmer. S. 333.
Familienerziehung und Inſtitutserziehung, ſ. Inſtitutserziehung.
Familienunterbringung, ſ. Waiſenhäuſer.
Faſſungskraft, ſ. Erkenntnisvermögen.
Fehler, ſ. das Böſe.
Felbiger, Johann Ignaz von, v. Eiſenlohr. S. 343.
Felienberg, v. Hirzel. S. 351.
Fénélon, v. Kämmel. S. 359.
Ferien, Schulferien, v. Kämmel. S. 365.
Fertigkeit, v. Eiſenlohr. S. 369.
Feſtigkeit, v. Grube. S. 372.
Fibel, ſ. ABC-Buch.
Fichte, Johann Gottlieb, v. Schrader. S. 377.
Filialſchule, ſ. Landſchule.
Flatterhaftigkeit, ſ. Leichtſinn.
Flattich, Johann Friedrich, v. Völter. S. 382.
Flegeljahre, ſ. Entwicklungsperiode.
Fleiß, v. Deinhardt. S. 389.
Formale Bildung, ſ. Bildung.
Formalismus, ſ. Erziehung, falſche Richtungen.
Formenlehre, geometriſche, und geometriſches Zeichnen, v. Fiſcher. S. 393.
Fortbildung der Lehrer an höheren Schulen, v. Bäumlein. S. 406.
Fortbildung des Volksſchullehrers, v. Schurig. S. 411.
Fortbildungsſchule, ſ. unter Gewerbliche Fortbildungsſchule.
Fortſchritt, v. Lange. S. 417.
Fragen der Kinder, ſ. Wißbegierde.
Fragen und Antworten, v. Thlio. S. 419.
Francke, Aug. Herm., v. Kramer. S. 427.
Frankfurt, ſ. freie Städte.
Frankreich, v. Bücheler. S. 440.
Franzöſiſche Sprache, ſ. am Ende des Bandes.
Fratzen, v. Palmer. S. 507.
Frechheit, ſ. Achtung (Ehrverletzung).
Freie Städte. Frankfurt a. Main (Hamburg, Lübeck und Bremen, ſ. Hanſeſtädte), v. Paldamus. S. 508.
Freiheit des menſchlichen Willens, v. Landerer. S. 519.
Freiheitsſinn, ſ. Unabhängigkeitstrieb.
Freiſchule, ſ. Armenſchule.
Freiſtellen, Freitiſche, v. Kämmel. S. 534.
Fremde Sprachen, ſ. Sprachen, fremde.
Freundſchaft, Jugendfreundſchaft, v. W. Baur. S. 537.
Friedrich der Große, v. Lange. S. 541.
Friedland, ſ. Trotzendorf.
Fröbel, Friedrich, v. Deinhardt. S. 546.
Frömmigkeit, v. Lechler. S. 553.
Frohſinn, Heiterkeit, v. Grube. S. 558.
Frühaufſtehen, v. Stromberger. S. 560.
Frühreife, v. Lange. S. 563.
Fürſtenſchulen, v. Dietſch. S. 565.
Furcht, v. Lange. S. 572.
Fußreiſen, v. W. Baur. S. 574.

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen), v. Palmer. S. 579.
Gebrechliche (Behandlung gebrechlicher Kinder), v. Beesenmeyer. S. 584.
Gedächtnis, v. Deinhardt. S. 589.
Gedächtnisübung, s. Memorirübungen.
Gedike, Friedrich, v. Bonnell. S. 594.
Geduld, s. Erzieher.
Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei, v. Grube. S. 602.
Gefühlsbildung, v. G. Baur. S. 604.
Gehaltsminimum, s. Besoldung.
Gehorsam, v. Hauber. S. 611.
Gehör, s. Sinnenübungen.
Geist, s. Seele.
Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.
Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung, v. W. Baur. S. 622.
Geiz, s. Sparsamkeit.
Gelehrtenschule, s. Gymnasium.
Gelehrtenschulwesen, Geschichte desselben, v. Lübker. S. 626.
Gelübde, v. Palmer. S. 682.
Gemeinde, v. Hauber. S. 685.
Gemeindeschulen, s. Communalschulen.
Gemeln, Gemeinheit, v. Hauber. S. 688.
Gemeinsinn, v. G. Baur. S. 689.
Gemüth, v. Deinhardt. S. 694.
Genetisch, s. Methode.
Genie, v. G. Baur. S. 701.
Geographie in höheren Schulen, v. Schirrmacher. S. 704.
Geographie in der Volksschule, s. Geschichte und Geographie in der Volksschule.
Geometrie, descriptive, v. Gugler. S. 715.
Geometrie, ebene, v. Erler. S. 725.
Geometrische Analysis, v. Nagel. S. 737.
Geometrische Formenlehre, s. Formenlehre.
Gerechtigkeit, s. Erzieher.
Gerson, v. Schneider. S. 743.
Gesang, v. Palmer. S. 746.
Gesangbuch, v. W. Baur. S. 770.
Geschäftsprotokoll, s. Schulacten.
Geschenke, s. Besoldung.
Geschichte, Geschichtsunterricht auf Gymnasien, v. Dietsch, S. 775.
Geschichte und Geographie in der Volksschule, v. Stockmayer. S. 806.
Geschichtlicher Sinn, v. Strebel. S. 820.
Geschichtstabellen, s. Geschichte.
Geschlechter, v. G. Baur. S. 826.
Geschlechtertrennung, v. Strack. S. 836.
Geschlechtliche Verirrungen, v. Köhler. S. 838.
Geschwister, s. Familie.
Geselligkeitstrieb, v. Grube. S. 847.
Gesellschaft, s. Umgang.
Gesinde, v. Palmer. S. 849.
Gesner, Johann Matthias, von Eckstein. S. 850.
Gespensterfurcht, s. Furcht.
Gespielen, Kameraden, v. Grube. S. 855.
Gestaltungstrieb, s. Phantasie.
Gewähren und Versagen, v. Stromberger. S. 857.
Gewerbeschulen, v. Lange. S. 859.
Gewerbliche Fortbildungsschulen, Fortbildungsschulen überhaupt, v. Gugler. S. 866.
Gewissen, Gewissenhaftigkeit, v. Palmer. S. 890.
Gewöhnung, v. Deinhardt. S. 902.
Giftpflanzen, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.
Glaube, als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.
Globus, s. Landkarten.
Französische Sprache, v. Baumgarten. S. 910.

Verlag von Rudolph Besser in Gotha.

Real-Encyklopädie
für
protestantische Theologie und Kirche.

In Verbindung
mit vielen protestantischen Theologen und Gelehrten
herausgegeben
von
Dr. **Herzog**,
ordentlichem Professor der Theologie in Erlangen.

Erster bis zwölfter Band. A bis Revolution.

1854—60. Lexikon-8. Preis der Lieferung von 5 Bogen 8 Ngr.; des Bandes von 50 Bogen 2⅔ Thlr.

Biblisches Wörterbuch
für
das christliche Volk.

In Verbindung mit den evangelischen Geistlichen Württembergs
Dr. **Fronmüller**, **Heinlen**, Dr. **Klaiber**, **Leyrer**, Dr. **Merz**, **D. Völter**, **L. Völter**, **Wunderlich** u. A.
herausgegeben von
H. Zeller.

Mit einem Vorwort von Dr. **W. Hoffmann** in Berlin.

1856. 57. Lexikon-8. 2 Bände 107 Bogen. 3½ Thlr.

Abdruck aus dem Amtsblatt des württemberg. evangelischen Consistoriums Nro. 41.

Das von Pfarrer Zeller in Döffingen in Verbindung mit andern Geistlichen herausgegebene Biblische Wörterbuch erscheint als ein so zweckmäßiges Hilfsmittel zur Erweiterung und tiefern Begründung der Kenntniß der heiligen Schrift, ihrer Heilslehre, wie ihres geschichtlichen, geographischen und sonst wissenswerthen Inhalts, daß das Consistorium sich veranlaßt sieht, dieses Buch zur Anschaffung für Pfarr- und Schulbibliotheken, für letztere auf Kosten des Schulfonds zu empfehlen.

Stuttgart, den 8. Januar 1858.

Köstlin.

Baur, W., Das Leben des Freiherrn von Stein. Nach Pertz erzählt. 8. 1860. Geheftet 12 Ngr.

Bernatz, J. M., Bilder aus Aethiopien; nach der Natur gezeichnet und beschrieben. 2 Abtheilungen, enthaltend 48 Farbenlithographieen und eine Landkarte, nebst Text. Gr. Querfolioformat. 56 Thlr.

Bertsch, F. (Pfarrverweser in Maulbronn). Geschichte des Alten Bundes und seines Volkes. In übersichtlichem Zusammenhang für den Schulgebrauch dargestellt. Mit einem Vorwort von Dr. J. H. Wichern. gr. 8. 1857. Cartonirt. 15 Ngr.

Floto, H., Kaiser Heinrich IV. und sein Zeitalter. 2 Bände. gr. 8. Geh. 3 Thlr. 24 Ngr.

— — Dante Alighieri, sein Leben und seine Werke. 1858. 8. 13 Bogen. Velinpapier. Geh. 27 Ngr.

Jäger, C. F., Andreas Bodenstein von Carlstadt. Ein Beitrag zur Geschichte der Reformations-Zeit aus Originalquellen gegeben. gr. 8. 2 Thlr. 18 Ngr.

— — Die Grundbegriffe der christlichen Sittenlehre nach den Grundsätzen der christlichen Kirche, auf's Neue untersucht. gr. 8. Geh. 15 Ngr.

Jahrbücher für deutsche Theologie, herausgegeben von Dr. Liebner in Dresden, Dr. Dorner und Dr. Ehrenfeuchter in Göttingen, Dr. Landerer und Dr. Palmer in Tübingen, Dr. Weizsäcker in Stuttgart. gr. 8. 1856—1858. I. Band 2 Hefte. II.—V. Band à 4 Hefte. Die Jahrbücher erscheinen in vierteljährlichen Heften von etwa 12 Bogen. Der Preis des Jahrganges oder Bandes von 4 Heften ist 4 Thlr.

König, G., Psalmbilder, gestochen von Jul. Thäter und H. Merz. 4 Blätter. Format 19"—16" rhein. 1860. 3 Thlr. 15 Ngr.

Köstlin, Jul., Der Glaube, sein Wesen, Grund und Gegenstand, seine Bedeutung für Erkennen, Leben und Kirche. gr. 8. 1859. Geh. 2 Thlr.

Lechler, Dr. G. V., Das apostolische und das nachapostolische Zeitalter. Mit Rücksicht auf Unterschied und Einheit in Lehre und Leben dargestellt. — Gekrönt von der Teyler'schen Theologischen Gesellschaft in Harlem. 2. durchaus umgearbeitete Auflage. gr. 8. Geh. 2 Thlr. 12 Ngr.

Dr. **Martin Luther**, der deutsche Reformator. In bildlichen Darstellungen von Gustav König. In geschichtlichen Umrissen von Heinrich Gelzer. gr. 4. 48 Stahlstiche und 31 Bogen Text. Cartonirt in farbigem Umschlag 6 Thlr. Gebunden in Leinwand mit Goldschnitt 7 Thlr. Gebunden in Leder mit Goldschnitt Abdrücke auf chines. Papier 10 Thaler. Erste Abdrücke auf chines. Papier in Folio (ohne Text) 8 Thlr. Kleinere Ausgabe in kl. 4. ohne die geschichtlichen Umrisse von Gelzer, nur die 48 Radirungen nebst kurzer Bildererklärung enthaltend. Geb. in engl. Leinwand 2 Thlr. 20 Ngr.

Lessing, Th., Die Hoffnung des Christen gemäß der biblischen Hoffnungslehre dargestellt. 8. 1858. Geh. 12 Ngr.

Löwe, F. A., Lic. theol., Luther, Schleiermacher und die Mecklenburgische Krisis. Ein Wort der Verständigung über evangelische Freiheit an alle Freunde derselben. gr. 8. 13 Bogen. Geheftet 24 Ngr.

Menschen und Dinge. Mittheilungen aus dem Reisetagebuch eines deutschen Naturforschers. (Schönbein.) gr. 8. 1855. Geh. 1 Thlr. 12 Ngr.

Osiander, Dr. Phil. J. E. (Dekan in Göppingen.), Commentar über den zweiten Brief Pauli an die Corinthier. gr. 8. 1858. 35 Bogen. Geh. 2 Thlr. 12 Ngr.

Ostertag, Dr. Albert, Uebersichtliche Geschichte der protestantischen Missionen von der Reformation bis zur Gegenwart. Erweiterter Abdruck aus Dr. Herzog's Real-Encyklopädie für protest. Theologie und Kirche. 16. 1856. 11 Bogen geh. 10 Ngr.

Rougemont, Fr. v., Geschichte der Erde nach der Bibel und der Geologie. Mit Zustimmung und Verbesserungen des Verfassers aus dem Französischen übersetzt von Ed. Fabarius. gr. 8. Geh. 1 Thlr. 3 Ngr.

Sigwart, Dr. Chr., Ulrich Zwingli. Der Charakter seiner Theologie mit besonderer Rücksicht auf Picus von Mirandula dargestellt. gr. 8. Geh. 1 Thlr.

Wasserschieben, Dr. H., Das Princip der Successionsordnung nach deutschem, insbesondere sächsischem Rechte. Ein Beitrag zur deutschen Rechtsgeschichte. gr. 8. 1860. Geh. 1 Thlr.

Digitized by Google